



**“LAS HABILIDADES BLANDAS Y EL DESEMPEÑO LABORAL:
UN ESTUDIO EXPLORATORIO DEL IMPACTO DEL
APRENDIZAJE FORMAL E INFORMAL Y LA INTELIGENCIA
EMOCIONAL EN EL DESEMPEÑO LABORAL DE
COLABORADORES DE DOS EMPRESAS PRESTADORAS DE
SERVICIOS EN EL PERÚ”**

**Trabajo de Investigación presentado
para optar al Grado Académico de
Magíster en Dirección de Personas**

Presentado por

Sr. Ernesto Cáceres Francia

Sr. Pedro Peña Espino

Sra. Lily Ramos Villarreal

Asesor: profesor Oscar Malca

2018

Dedicamos este trabajo a nuestras familias por su paciencia y constante motivación al animarnos a concluir esta etapa de formación que emprendimos.

Agradecemos a nuestros asesores, Oscar Malca y Jean Pierre Bolaños, por su afán de compartir con nosotros sus conocimientos, valiosos aportes y orientación en el proceso de elaboración de esta investigación.

Resumen ejecutivo

El propósito de esta investigación es hallar, por un lado, cuál es el efecto del aprendizaje formal (H1a) e informal (H1b) sobre el desempeño laboral a nivel individual. Por otro lado, reconocer el efecto de la inteligencia emocional sobre dicha variable dependiente (H2) en 2 empresas prestadoras de servicios del Perú.

Para poder medir las variables de aprendizaje formal (6 ítems) e informal (7 ítems), se empleó una adaptación de Park y Choi (2016) de diferentes cuestionarios (Choi y Jacobs 2011, y Rowden 2002), cuyo título fue Small Business Workplace Learning Survey. Asimismo, para la medición de inteligencia emocional, se utilizó una adaptación de Ahmad y Saeed (2015), del cuestionario de Salovey y Mayer (2008), que está compuesto de cuatro dimensiones: 1) evaluación auto-emocional (4 ítems), 2) evaluación de la emoción de otros (4 ítems), 3) uso de las emociones (4 ítems) y 4) regulación de las emociones (4 ítems). Por último, para poder evaluar el desempeño laboral, se utilizó la adaptación del Park y Choi (2016) sobre el modelo de desempeño de Rotundo y Sackett (2002), que está compuesto por tres dimensiones. Ahora bien, para los objetivos este trabajo, solo se utilizó el rendimiento de tareas (4 ítems) a modo de auto-informe. Para todas las variables, se empleó una escala Likert de 7 puntos, en un rango de 1 (complemente en desacuerdo) a 7 (completamente de acuerdo).

Con el propósito de cumplir con los objetivos de la presente investigación, se desarrolló un estudio de tipo cuantitativo, de alcance correlacional-exploratorio, no experimental y de corte transversal, con una muestra efectiva de 75 colaboradores entre las 2 empresas prestadoras de servicios. Así, los hallazgos de esta investigación demuestran que la variable aprendizaje formal afecta e impacta significativamente a la variable desempeño laboral. Por otro lado, el aprendizaje informal no afecta directamente el desempeño laboral, sino que actúa de manera indirecta a través del aprendizaje formal sobre el mismo. Esto, a su vez, presenta una nueva relación entre las variables de estudio que difieren a la propuesta original al iniciar la investigación. De otra parte, con respecto a la variable inteligencia emocional, se observa que cumple con lo propuesto en la hipótesis, al afectar positivamente en el desempeño laboral. En consecuencia, se explica que, a una mayor inteligencia emocional, se lograrían mejores resultados en el desempeño.

Índice

1.Índice de tablas.....	7
2.Índice de gráficos	8
3.Índice de anexos	9
4.Capítulo I. Introducción	10
5.Problemática.....	10
6.Pregunta de investigación.....	11
7.Objetivos de la investigación	12
3.1 Objetivo general	12
3.2 Objetivos específicos	12
8.Justificación	12
9.Capítulo II. Marco teórico	14
1.Desempeño laboral.....	14
1.1 Definición	14
1.2 Modelos de desempeño laboral	15
1.2.1 Rendimiento de la tarea.....	17
1.2.3 Conductas contraproducentes.....	18
2.Habilidades blandas	18
3.Aprendizaje.....	21
4.Inteligencia emocional	23
4.1Definición	23
4.2Modelos de inteligencia emocional	24
5.1Aprendizaje– Desempeño organizacional	29
5.2Inteligencia emocional– Desempeño organizacional.....	30
5.3Modelo conceptual, hipótesis propuestas y signo esperado en la relación	32
11.Capítulo III. Metodología.....	34
1.Diseño de investigación	34
2.Definición y conformación de la muestra.....	34
3.Instrumentos de investigación.....	34
4.Métodos de recolección y análisis de la muestra	36
12.Análisis estadístico	36
13.Capítulo IV. Resultados	37
1.Interpretación de los resultados de la confiabilidad y validez de la muestra	37
1.2Resultados del análisis estadístico.....	37

1.3 Análisis de confiabilidad y validez convergente	38
1.4 Interpretación de resultados	39
14.Capítulo V. Análisis con variables de control– Modelo 1.....	42
1.Resultados del modelo con variables de control	42
1.Prueba de hipótesis de modelo con hipótesis adicional.....	44
15.Capítulo VI. Análisis con variables de control - Modelo 2	45
1.Resultados del modelo con variables de control.....	45
2.Validez convergente y discriminante.....	47
3.Prueba de hipótesis	47
16.Capítulo VII. Plan de mejora.....	49
18.Conclusiones: recomendaciones y limitaciones	50
1.Recomendaciones	50
2.Limitaciones.....	51
19.Bibliografía	52
20.Anexos	67

1. Índice de tablas

2. Índice de gráficos

Gráfico 7. Esquema del modelo estructural revisado con signos resultados en la relación

3. Índice de anexos

4. Capítulo I. Introducción

Esta investigación se centra en conocer cuáles son las habilidades blandas que refuerzan el desempeño laboral en las organizaciones más allá de las habilidades técnicas. Así, se pretende investigar cuáles son los efectos de la inteligencia emocional y el aprendizaje formal e informal sobre el desempeño laboral en empresas prestadoras de servicios.

El principal valor de este trabajo radica en que puede contribuir al mejoramiento del diseño de procesos de reclutamiento y selección, el desarrollo de programas de capacitación específicos y en la medición del desempeño laboral. En ese sentido, se constituye como de tipo cuantitativo, de alcance correlacional, no experimental y de corte transversal.

5. Problemática

En la actualidad, el capital humano es reconocido como una de las principales fuentes de ventaja competitiva de las grandes compañías (Buller y McEvoy 2012). Las organizaciones que buscan tener éxito deben contar con empleados motivados e integrados, que comprendan y participen activamente para conseguir los objetivos institucionales (Arsic et al. 2012). Por esta razón, orientan sus esfuerzos para contratar y retener personal altamente calificado que contribuya a lograr dichos objetivos.

No obstante, ¿cómo se ha venido midiendo dicha contribución? El desempeño laboral ha sido una respuesta empírica, que ha sido calculada utilizando herramientas como la gestión del desempeño. Esto responde al valor que las organizaciones le atribuyen a dicha herramienta, ya que permite a los colaboradores mejorar su desempeño laboral de forma continua (Info Capital Humano s. f.)

Asu vez, durante el proceso de reclutamiento y selección, las organizaciones utilizan otros medios para predecir el desempeño laboral de los futuros colaboradores, como las redes sociales que proporcionan información valiosa a los empleadores sobre los perfiles de las personas a ser contratadas (Gestión 2014). Por otro lado, en el sector público, también se está considerando el desempeño laboral con el fin identificar, reconocer y promover el aporte de los colaboradores a los objetivos y metas institucionales (Pokhrarel y Choi 2015).

En este contexto de respuestas empíricas, tanto en el sector privado como público, se encuentra un primer dato estadístico: el 46% de los empleadores peruanos manifiestan tener dificultades para cubrir vacantes (Manpower 2016). En la mayoría de estos casos, el bajo nivel de desarrollo de habilidades blandas es una de las causas que refieren, cuyo deterioro viene desde los estudios de pregrado (Cuenca y Reátegui 2016). Por ello, el World Economic Forum (2016) señala que la población laboral juvenil necesitará desarrollar diversas habilidades blandas, como la inteligencia emocional, orientación al servicio, creatividad, resolución de problemas complejos, pensamiento crítico, y juicio y toma de decisiones para lograr un mayor rendimiento en el horizonte del 2020 (Davies, Fidler y Gorbis 2011)

De ahí que las habilidades blandas son determinantes para que las personas puedan desempeñarse adecuadamente, tanto en el ámbito laboral como fuera de él, pues ellas permiten al trabajador relacionarse e integrarse mejor con el resto de los colaboradores para el logro de los objetivos de la organización (Universia 2018). Así, por ejemplo, existen investigaciones en otros continentes, básicas para el desarrollo de un país (Bermúdez 2013), que señalan que las habilidades blandas son un factor clave dentro de la organización porque permiten tener un mejor desempeño laboral (Wong y Law 2004; Shamsuddin y Rahman 2013; Sy, Tram y O'Hara 2006; Abraham 2004) y, también, éxito en la vida (Heckman y Kautz, 2012).

Sin embargo, ¿cómo saber cuáles son las principales habilidades blandas que aportarán al desempeño laboral en el futuro? Una respuesta aproximada puede encontrarse en el campo de la investigación —que no existe en nuestro contexto socioeconómico—, así, deben tomarse como punto de partida estudios sobre aprendizaje (Park y Jacobs 2011; Park y Choi 2016) y la inteligencia emocional (Shamsuddin y Rahman 2013, Coté y Miners 2006) y su relación con el desempeño laboral.

6. Pregunta de investigación

De acuerdo con la relevancia práctica y teórica de la problemática identificada, la pregunta de investigación que guiará esta tesis es la siguiente: ¿cuál es el efecto de la inteligencia emocional y los aprendizajes formal e informal en el desempeño laboral en dos empresas prestadoras de servicios? Ahora bien, para responder la pregunta propuesta implica alcanzar los objetivos que se detallan en la siguiente sección.

7. Objetivos de la investigación

3.1 Objetivo general

En este trabajo, se desea identificar y analizar el efecto que existen entre la inteligencia emocional y los aprendizajes formal e informal, así como el desempeño individual en el trabajo.

3.2 Objetivos específicos

- Definir el efecto del aprendizaje formal e informal sobre el desempeño individual del colaborador en el trabajo.
- Conocer el efecto de la inteligencia emocional en el desempeño individual del colaborador en el trabajo.
- Elaborar un modelo estadístico que mida efectivamente el vínculo entre la inteligencia emocional y el aprendizaje (formal e informal) para conocer el efecto sobre el desempeño laboral.

8. Justificación

Las investigaciones en este campo se han centrado en economías desarrolladas como USA, Taiwán y Corea del Sur (Park y Choi 2016; Wu 2011; Sy, Tram y O'Hara 2006) y tenían como objetivo explicar el desempeño y satisfacción laboral a través de las habilidades blandas, tales como inteligencia emocional y aprendizaje. No obstante, en el contexto latinoamericano estas variables han sido poco estudiadas. En este sentido, no se tienen evidencias respecto a la relevancia de la Inteligencia Emocional y del Aprendizaje en el desempeño laboral. Consideramos que es necesario seguir investigando para saber qué relación tienen las habilidades blandas con otras variables organizacionales (Bassi, Busso, et al. 2012).

En lo que respecta al contexto peruano, poco ha sido investigado sobre cómo las habilidades blandas (aprendizaje formal e informal y la inteligencia emocional) impactan el desempeño laboral de las organizaciones. Son pocas las investigaciones llevadas a cabo con rigurosidad científica y la más resaltante de ellas es el trabajo de Gabel-Shemueli y Dolan (2011).

Las empresas prestadoras de servicios representan un porcentaje importante de las empresas a nivel nacional en el Perú. En ese sentido, algunos de sus principales clientes son empresas ligadas a proyectos de gran envergadura en energía, minería y construcción. Así, se constituyen como fuentes importantes de empleo y capacitación, y contribuyen al desarrollo de la economía nacional. Por ello, se debe tomar en cuenta a ambas empresas como un estudio de caso adecuado para la medición de las variables que incumben a esta investigación por las implicaciones que podrían tener a nivel de su competitividad y desarrollo de capital humano

En consecuencia, es necesario estudiar cuál es el efecto de la inteligencia emocional y el aprendizaje en el desempeño laboral en nuestro contexto (Sy, Tram y O'Hara 2006). Identificar el efecto y relevancia de estas habilidades puede permitir a las empresas de economías emergentes, como el caso peruano, diseñar y desarrollar mejores planes en sus procesos de reclutamiento y selección siempre que se enfoquen en el reconocimiento de este tipo de habilidades (Mayer y Salovey 1993), así como en el diseño de los programas de capacitación (Park y Choi 2016; Park y Jacobs 2011; Sy, Tram y O'Hara 2006) y en la medición del desempeño laboral (Gerhart, Wright, Mc Mahan y Snell 2000).

9. Capítulo II. Marco teórico

En este acápite, se desarrollarán las bases teóricas que fundamentan la problemática de esta investigación y sus variables. Así, en primer lugar, se desarrolla la noción de desempeño laboral enmarcada en las dimensiones de rendimiento de la tarea, comportamiento de ciudadanía organizacional y las conductas contraproducentes. En segundo lugar, se presenta el concepto de habilidades blandas o habilidades humanas específicas a la personalidad, intangibles y no técnicas.

Y en tercer lugar, se profundiza en las habilidades blandas de aprendizaje informal e inteligencia emocional y cómo estas se relacionan con el estudio del desempeño de cada colaborador.

1. Desempeño laboral

1.1 Definición

Fleishman (1967) intentó desarrollar una taxonomía del “desempeño humano” basada en teorías de aprendizaje y técnicas de entrenamiento. De otro lado, Campbell (2000) conceptualizó el desempeño laboral como aquellas acciones o conductas relevantes para los objetivos de la organización; asimismo, precisó los conceptos de desempeño, efectividad y productividad.

Asimismo, Campbell (2000), sobre la base de una perspectiva psicológica, describió el desempeño laboral como una variable de nivel individual. Es decir, el rendimiento es el resultado de una actividad que desarrolla una sola persona o individuo, más allá de su relación con el grupo social al que pertenece. Esto diferencia el desempeño laboral de constructos más amplios, como el rendimiento organizacional (Viswesvaran y Ones 2000).

Campbell, McCloy, Oppler y Sager (1993) afirman que el rendimiento no se deriva del resultado o el efecto de una acción, sino que es parte de la misma acción. Establecen el rendimiento como una acción o comportamiento que está relacionado con el objetivo de la organización y que se puede medir en términos de la competencia de un individuo, como es el caso de contribución del individuo (Viswesvaran y Ones 2000). Otro punto de vista sobre el rendimiento laboral es el de Ree y Earles (1992), que opinan que existen algunos componentes que constituyen el rendimiento laboral. Esos componentes son habilidades, conocimientos, técnicas de trabajo y capacitación que pueden utilizarse para lograr el objetivo de una organización.

Tucker, Bonial y Lahti (2004) clasifican el desempeño laboral los siguientes en siete ítems: 1) evaluación técnica, 2) enfoque de la gestión, 3) establecimiento de la relación de trabajo, 4) trabajo con los locales, 5) trabajar al más alto nivel con desafíos no reconocidos, 6) efectividad del trabajo e idoneidad y 7) las tareas de impartir el conocimiento y la tecnología a los residentes locales.

El desempeño laboral implica una cantidad y calidad de resultados del logro del esfuerzo individual o grupal (Schermerhorn, Hunt y Osborn 2005, Yu-Chi Wu 2011). Robbins (2005), en Yu-Chi Wu (2011), describió el desempeño laboral como la cantidad de esfuerzo que un individuo ejercerá en su trabajo. Además, la esencia del desempeño laboral se basa en <<las demandas del trabajo, los objetivos y las misiones de la organización, y las creencias en la organización sobre cuáles comportamientos son más valorados>> (Befort y Hatstrup 2003).

1.2 Modelos de desempeño laboral

Rotundo y Sackett (2002), en su investigación, señalan que los estudios sobre desempeño laboral se remontan hacia la década de 1970, cuando los autores lo explicaban en términos de acciones y comportamientos en lugar de los resultados de estas acciones (Campbell, 1990; Murphy, 1989; P. C. Smith, 1976). Asimismo, menciona que las definiciones también estuvieron enfocadas en los comportamientos que afectan los objetivos de la organización y que están bajo el control del individuo. Esta última condición excluye los comportamientos restringidos por el entorno y concluye que el desempeño laboral se conceptualiza como aquellas acciones y comportamientos que están bajo el control del individuo y contribuyen con los objetivos de la organización.

Rotundo y Sackett (2002) también mencionan que se han realizado algunos intentos para modelar todas las dimensiones de desempeño laboral (Borman y Brush 1993, Borman y Motowidlo 1993, Campbell 2000, Campbell et al. 1990, Katz y Kahn 1978, Murphy 1989, Welbourne, Johnson y Erez 1998). Algunos de ellos se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 1. Modelos de desempeño laboral

Referencia	Componente	Descripción
Katz & Kahn (1978)	Desempeño de roles en el sistema.	Cumplir o exceder los estándares cuantitativos y cualitativos de desempeño
	Comportamientos innovadores o	Facilitar el logro de los objetivos de la organización,

Referencia	Componente	Descripción
	espontáneos.	cooperar, proteger la organización
Murphy (1989)	Unirse y permanecer con la organización. Desempeño de habilidades. Relaciones interpersonales. Comportamientos destructivos o peligrosos. Comportamientos de tiempo de inactividad.	Baja rotación y ausentismo Cumplimiento de deberes y responsabilidades Cooperar, comunicar e intercambiar información relacionada con el trabajo Violar la seguridad, destruir equipos, accidentes Abuso de sustancias, actividades ilegales
Campbell (1990)	Competencia laboral específica Competencia en tareas no específicas del trabajo Dominio de la comunicación oral y escrita. Esfuerzo demostrativo Mantener la disciplina personal. Facilitar el desempeño de compañeros y equipos Supervisión y liderazgo Gestión y administración	Tareas técnicas centrales Tareas no específicas para un trabajo determinado Preparar materiales escritos o dar presentaciones orales Esfuerzo adicional, dispuesto a trabajar en condiciones adversas Evitar comportamientos negativos o adversos (por ejemplo, abuso de sustancias) Apoyar y ayudar a los compañeros, reforzar la participación. Influencia, establecer metas, recompensar y castigar Organizar personas y recursos, monitorear el progreso, resolver problemas
Borman & Motowidlo (1993)	Desempeño de habilidades Rendimiento contextual	Reconocido formalmente como parte del trabajo y contribuye al núcleo técnico de la organización Discrecional, no necesariamente prescrito por roles, que contribuye al entorno social y psicológico
Borman & Brush (1993)	Actividades técnicas Liderazgo y supervisión. Tratos interpersonales	Planificación, demostración de competencia técnica, administración Guiar, dirigir, motivar, coordinar Comunicarse, mantener una buena imagen organizacional y relaciones de trabajo
Welbourne, Johnson, & Erez (1998)	Comportamiento personal útil Trabajo Carrera Innovador Equipo	Trabajar dentro de los lineamientos y límites de la organización. Hacer cosas específicamente relacionadas con la descripción del trabajo Obtener las habilidades necesarias para progresar a través de la organización Creatividad e innovación en el trabajo y la organización en

Referencia	Componente	Descripción
	Organización	su conjunto Trabajar con compañeros de trabajo y miembros del equipo hacia el éxito de la empresa Ir más allá del llamado del deber en la preocupación de uno por la empresa

Elaboración: Rotundo y Sackett, 2002.

Considerando como base dichos autores, Rotundo y Sackett (2002) concluyen en las siguientes tres dimensiones del desempeño laboral: el rendimiento de la tarea (*task performance*), el comportamiento de ciudadanía organizacional (*organizational citizenship behavior*) y las conductas contraproducentes (*counterproductive behaviors*).

1.2.1 Rendimiento de la tarea

Según Katz y Kahn (1978), en este punto el rendimiento de la tarea tiene que ver con el cumplimiento o la superación de los estándares cuantitativos y cualitativos del desempeño. Por su parte, Murphy (1989) definió el desempeño de la tarea como el cumplimiento de los deberes y responsabilidades en el contexto de un trabajo determinado. En la misma línea, para Borman y Motowidlo (1993), el desempeño de la tarea es el conjunto de actividades que se reconocen formalmente como parte del trabajo y que contribuyen al núcleo técnico. Entonces, se debe entender por núcleo técnico al proceso de transformación de las materias primas en productos propios de la organización (Borman y Motowidlo, 1993) y que se reconocen formalmente como parte del trabajo. De lo dicho, el desempeño de la tarea incluye comportamientos que contribuyen a la producción de un bien o la prestación de un servicio (Rotundo y Sackett, 2002).

1.2.2 Ciudadanía organizacional

Existen actividades que no están directamente relacionadas con la tarea, pero que, sin embargo, contribuyen con la organización de manera positiva (Rotundo y Sackett 2002). Por ejemplo, el desempeño de los compañeros y el equipo (Campbell 1990), altruismo, conciencia (Organ 1988), el rol organizativo (Welbourne 1998), entre otros. Asimismo, las relaciones interpersonales (Murphy 1989), las relaciones interpersonales y la comunicación (Borman y Brush 1993a) y la

cortesía (Organ 1988) describen los comportamientos relacionados con la cooperación, la comunicación y el intercambio de información relacionada con el trabajo.

Varios investigadores han definido y explicado este grupo de comportamientos; sin embargo, para efectos de esta investigación, se tiene en cuenta la definición utilizada por Rotundo y Sackett (2002) de ciudadanía organizacional como un comportamiento que contribuye a los objetivos de la organización al contribuir a su entorno social y psicológico.

1.2.3 Conductas contraproducentes

Existe una preocupación entre las organizaciones sobre las conductas contraproducentes de los empleados (Hollinger, Slora y Terris 1992). Entonces, se ha dedicado atención, en esta investigación, a la definición de este constructo y a la determinación de su estructura subyacente en un esfuerzo por predecir el comportamiento contraproducente (Rotundo y Sackett 2002). Así pues, sobre la base de las definiciones de Robinson y Greenberg (1998) y de Robinson y Bennett (1995), Rotundo y Sackett, 2002, se define el desempeño contraproducente como un comportamiento voluntario que perjudica el bienestar de la organización.

En síntesis, dado que el desempeño laboral tiene que ver con los resultados del esfuerzo laboral a través de las habilidades necesarias para progresar a través de la organización (Borman y Brush 1993) y estándares cuantitativos Katz y Kahn (1978). Para efectos de esta investigación, solo se ha considerado medir el desempeño laboral a través de la dimensión rendimiento de tarea planteada por Rotundo y Sackett (2002), puesto que la herramienta utilizada se ha enfocado en el cumplimiento de los deberes como parte del trabajo, aunado a ello, por ser un estudio con muestra pequeña y de corte transversal.

2. Habilidades blandas

En el nivel básico, Attewell (1990) conceptualizó habilidad como la capacidad de hacer algo bien. Otros autores, como Evers, Rush e Berdrow (1998), definieron habilidad como secuencias de comportamientos observables o conjuntos de acciones relacionadas con el logro de un objetivo. De otro lado, Peterson y Van Fleet (2004) definieron habilidad como la capacidad de realizar alguna tarea de comportamiento específico o la capacidad de realizar algún proceso cognitivo específico que esté funcionalmente relacionado con alguna tarea en particular.

Entre las diversas definiciones de habilidad, el concepto de ejecución es central en todas ellas. Es decir, la habilidad implica requisitos previos para tener acceso a ciertos conocimientos, procesos o secuencias de comportamiento que conducen a un rendimiento específico. Sin embargo, para que algo se considere una habilidad, debe contener un elemento de acción (Matteson, Anderson y Boyden 2016).

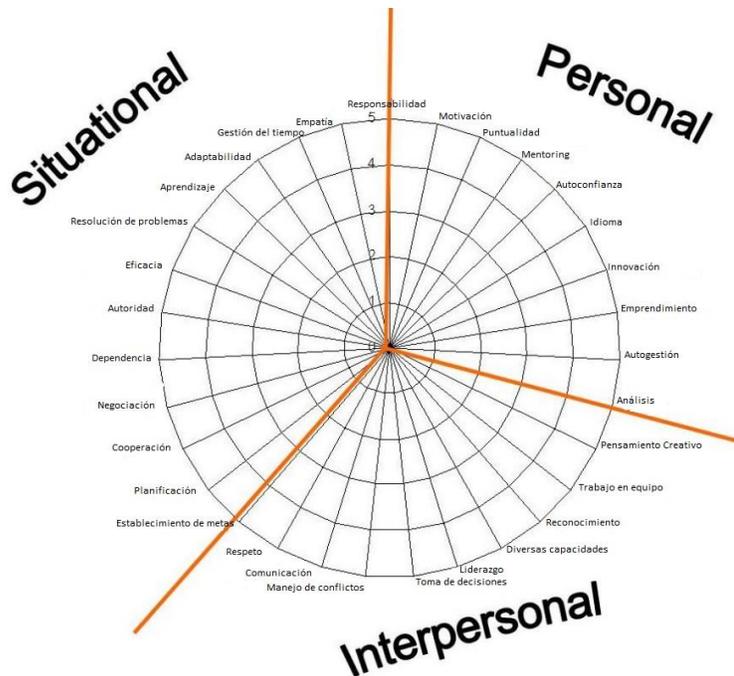
Según el trabajo pionero de Katz (1955), las habilidades se categorizan en tres: técnicas, humanas y conceptuales. Las habilidades técnicas están representadas por el conocimiento especializado de herramientas y técnicas, habilidad para ejecutar procesos y procedimientos; las habilidades humanas se comprenden como la capacidad de colaborar con los demás; y las habilidades conceptuales incluyen la capacidad de pensar estratégicamente, entender el panorama general y la toma de decisiones. Katz (1955) también indica que estas habilidades se entrelazan, aunque dividir las en tres categorías puede ser útil para desarrollar una comprensión más clara de cada habilidad.

Igualmente, Katz (1955) precisa que las habilidades humanas son críticas en todos los niveles de la organización y que, tanto las habilidades técnicas como conceptuales, según la necesidad de la posición de un empleado, podrían ser compensadas por las habilidades humanas. Por otro lado, discrepó de la idea de que las habilidades son innatas, en su investigación argumentó que las personas podrían aprender y desarrollar habilidades necesarias para ser de alto rendimiento. Aunque el modelo de Katz (1955) no intentó crear una taxonomía de habilidades clasificadas dentro de cada categoría, su modelo tridimensional ha servido como un pilar para diversas investigaciones (Matteson, Anderson y Boyden 2016).

Asimismo, existen diversos autores que clasifican las habilidades en contextos particulares (Matteson, Anderson y Boyden 2016)) y las agrupan en dos tipos: habilidades duras y habilidades blandas (Gabel-Shemueli y Dolan 2011). Por un lado, las habilidades duras se entienden como la capacidad proveniente del propio conocimiento, práctica u aptitud de hacer algo bien; también, como la excelencia competente en el desempeño; también, como el oficio o trabajo que requiere destreza manual o entrenamiento especial. Por otro lado, las habilidades blandas son las habilidades intangibles no técnicas, específicas de la personalidad que determinan las fortalezas de uno como líder, facilitador, mediador y negociador (Robles 2012).

Respecto a las habilidades blandas, se puede decir que son aquellas que mejoran las interacciones de una persona, el desempeño laboral y las perspectivas de carrera (Parsons 2008, Robles 2012). De hecho, estas habilidades son ampliamente consideradas como componentes esenciales del éxito en el lugar de trabajo (Klein, DeRouin y Salas 2006) De otra parte, Al-Abduwani (2012) clasifica las habilidades blandas en tres grupos: personal, interpersonal y situacional.

Gráfico 1. Clasificación de las habilidades blandas



Elaboración: Abduwani, 2012.

Según Robles (2012), la característica más importante de las habilidades blandas es que su aplicación no se limita a la profesión. Las habilidades blandas se desarrollan continuamente a través de la aplicación práctica durante el enfoque de la vida cotidiana y el lugar de trabajo. La investigación en el siglo XXI muestra el potencial que tienen los empleados con fuertes habilidades interpersonales (Robles 2012). De hecho, como señala Sutton en palabras de Robles (2012), las habilidades blandas son tan importantes que se clasifican como muy importantes para trabajos potenciales en muchas ocupaciones e industrias. Entonces, como explica Glenn en palabras de Robles (2012), la contratación de empleados que tienen habilidades interpersonales es fundamental para que las organizaciones exitosas mantengan una ventaja competitiva.

Existen trabajos que afirman que el aprendizaje informal y la inteligencia emocional son predictores del desempeño laboral (Park 2016). En este sentido, la presente investigación explorará la inteligencia emocional y el aprendizaje como habilidades blandas que los empleados deben poseer o desarrollar para una mejor performance organizacional.

3. Aprendizaje

El aprendizaje es un proceso que está conformado por actividades formales e informales que pueden emprender los empleados de forma individual (Van der Klink et al. 2014) y, que en el campo organizacional, es un núcleo del recurso humano (Sambrook 2005). El aprendizaje formal es el conocimiento estructurado que es adquirido durante la formación educativa, mientras que el aprendizaje informal es aquel conocimiento que es adquirido en expresiones cotidianas, es decir, puede ser incidental e integrado en la actividad diaria (Malcolm, Hodkinson, y Colley 2003).

De esta manera, el aprendizaje formal se reconoce como un enfoque de aprendizaje planificado, como es el tradicional en el aula (Park y Choi 2016). La capacitación formal sirve para transferir conocimiento en el lugar de trabajo (Baldwin y Ford 1988) y permite el desarrollo de competencias en el empleado (Van der Heijden et al. 2009). Por otro lado, según Marsick y Volpe (1999), el aprendizaje informal es <<predominantemente no estructurado, experiencial y no institucional>> (1999: 6). Del mismo modo, este tipo de aprendizaje es cada vez más importante a medida de que se hace evidente que no ocurre en situaciones formales, y suele tener su espacio en las actividades laborales (Marsick y Watkins, 1990). Si bien la formación tradicional como aprendizaje formal fue popular, recientemente, se ha prestado atención a los beneficios del aprendizaje informal, cuyos estudios se iniciaron en muestras de salones de clases (Lohman 2006). A pesar de la importancia del aprendizaje formal e informal del empleado, existe muy poca investigación empírica que se ocupe de los resultados del aprendizaje formal e informal (Van der Heijden et al., 2009).

Aunque es probable que el aprendizaje informal tenga un impacto en la empleabilidad, esto no implica necesariamente que las actividades formales de aprendizaje, como la participación en capacitaciones y talleres, se perciban como menos importantes (Knight, Tait y Yorke 2006).

Algunos ejemplos de aprendizaje informal incluyen hablar y compartir ideas con otros, trabajo en redes, entrenamiento, tutoría, proyectos o tareas especiales, y colaborar (Leslie et al. 1998, Lohman 2005, Marsick y Watkins 2001). Así, el aprendizaje informal se desarrolla a través de las interacciones sociales que se dan en el lugar de trabajo (Park y Choi 2016). Comprender estas interacciones puede permitir a las organizaciones maximizar el desarrollo de la competencia gerencial, reducir costos, garantizar una fuerza de trabajo más productiva y, en última instancia, mejorar su ventaja competitiva (Enos et al. 2003, Koopmans et al. 2006).

En el contexto organizacional, se reconoce que aprender es un medio útil para mejorar los resultados; sin embargo, existe poca evidencia empírica que explora los resultados del aprendizaje formal e informal (Noe et al. 2013). A pesar de ello, existen investigaciones sobre ambos tipos de aprendizaje que se han centrado en examinar inhibidores contextuales o facilitadores del aprendizaje en el lugar de trabajo (Lohman 2005; Sambrook 2005).

Otros estudios encontraron resultados del aprendizaje formal e informal, relacionados al compromiso organizacional, la satisfacción en el trabajo y el desarrollo de competencias (Rowden y Conine 2005) . Sin embargo, estos mismos estudios no se centraron en el desempeño laboral. De este modo, se ha prestado poca atención al efecto de las relaciones formales e informales del aprendizaje sobre el desempeño en el trabajo (Rowden 2002).

Park (2016) encontró, como parte de su investigación, que la participación en el entrenamiento estaba asociada positivamente con el desempeño laboral. Así, llega a afirmar que la integración del aprendizaje formal e informal es necesaria para mejorar las competencias de los empleados y la productividad organizacional, tanto desde el punto de vista individual, como perspectiva organizacional.

De otro lado, Van der Heijden et al. (2009) realizaron investigaciones sobre el impacto del aprendizaje formal e informal en la empleabilidad. Asimismo, autores como Doornbos (2008) y Maurer (2003) explicaron que el aprendizaje formal e informal puede conducir a un aumento en el desempeño laboral del empleado.

En un amplio sentido, lo que explican los autores es que el aprendizaje y el rendimiento no son claramente discretos, ya que coexisten y se afectan entre sí en el lugar de trabajo (Marsick y Watkins 1996). Por ello, el estudio de aprendizaje ha pasado por diferentes niveles, sobre todo a

nivel de grupos en el campo organizacional (Van Der Vegt y Bunderson 2005; Van Woerkom y Croon 2009); sin embargo, para los fines de la presente investigación, el enfoque se centrará en los aspectos del individuo, pues guardan relación con el modelo de desempeño, que es parte de esta investigación.

Finalmente, si bien es cierto y se reconoce que aprender es un medio útil para mejorar los resultados, existe poca evidencia empírica que explore los resultados del aprendizaje formal e informal (Noe et al. 2013). A pesar de ello, existen investigaciones limitadas que explican empíricamente que el aprendizaje formal e informal puede conducir a un aumento en el desempeño laboral del empleado (Doornbos et al. 2008, Maurer et al. 2003 y Raemdonck et al. 2014).

4. Inteligencia emocional

4.1 Definición

La importancia de la inteligencia social ha sido reconocida desde mediados del siglo XX (Rapisarda 2002); asimismo, el estudio científico de su relación con las emociones venido creciendo en los últimos años (Lindebaum y Jordan 2012). Por estos motivos, se entiende que la inteligencia emocional es un tipo de inteligencia social, cuyo enfoque se refiere específicamente a los fenómenos emocionales. Por ejemplo, Mayer y Salovey (1993) definen la inteligencia emocional como la capacidad para identificar, evaluar y diferenciar las emociones personales y la de los demás; así, a través de su comprensión, se regulan las emociones positivas o negativas en uno mismo y en los demás.

La inteligencia emocional (EI) puede jugar un papel importante en el ambiente de trabajo (Goleman, Boyatzis y McKee 2002; Law, Wong y Wong 2004; Sy y Cote 2004; Wong y Law 2004). Específicamente, los investigadores afirman que la IE de los empleados puede predecir el trabajo y sus resultados relacionados, como la satisfacción laboral y el desempeño laboral (Bachman, Stein, Campbell y Sitarenios 2000; Melita Prati et al. 2003; Wong y Law 2004).

Por otro lado, los teóricos postulan que la Inteligencia emocional de los gerentes puede tener un impacto significativo en estos trabajos y entre sus colaboradores (Goleman et al. 2002); sin embargo, la evidencia empírica es escasa (Day y Carroll 2004; Zeidner, Matthews y Roberts

2004). Asimismo, ningún estudio ha examinado todavía el efecto de interacción de la Inteligencia emocional de los gerentes y la inteligencia emocional de los empleados sobre la satisfacción laboral y el trabajo, pero sí de dicha inteligencia en el desempeño de equipos (Feyerherm y Rice 2002) y de una inteligencia en equipo sobre el desempeño laboral (Jordan y Lawrence 2009).

4.2 Modelos de inteligencia emocional

En cuanto a los principales modelos revisados para efecto de la presente investigación, se entienden como aquellos que tienen que ver con los comportamientos y emociones que se muestran en la gestión en el ámbito organizacional y se mencionan a continuación:

a) Modelo de Mayer y Salovey (1993)

El modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1993) está conformado por cuatro habilidades emocionales: <<la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con exactitud; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la habilidad para comprender emociones y el conocimiento emocional; y la habilidad para regular las emociones promoviendo un crecimiento emocional e intelectual>> (Mayer y Salovey 1993).

- **Percepción emocional:**

La percepción emocional es aquella habilidad que permite identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como la de los demás. Esta habilidad se refiere al grado en el que los individuos pueden identificar convenientemente sus propias emociones, así como los estados y sensaciones fisiológicas y cognitivas que éstas conllevan. Esta habilidad puede implicar la facultad para discriminar acertadamente la honestidad y sinceridad de las emociones expresadas por los demás (Trujillo y Rivas 2005).

- **La facilitación o asimilación emocional**

La facilitación o asimilación emocional es la habilidad que permite darse cuenta de los sentimientos cuando la persona razona o soluciona problemas. Esta habilidad faculta que las personas puedan evaluar cómo las emociones afectan su sistema cognitivo y, a partir de ello, evaluar cómo las decisiones tienen que ver con dichos estados afectivos. Esta habilidad puede

hacer que las emociones afecten positivamente en el razonamiento y la forma de procesar la información (Trujillo y Rivas 2005).

- **La comprensión emocional**

La comprensión emocional es la habilidad que permite observar las señales emocionales, clasificarlos y categorizarlos. Esta permite conocer cómo interactúan los diferentes estados emocionales y, a su vez, brinda la capacidad de interpretar el significado de las emociones complejas generadas en situaciones de interacción interpersonal (Trujillo y Rivas 2005).

- **La regulación emocional**

Puede indicarse que la regulación emocional es la habilidad con mayor complejidad de la IE. Esta dimensión brinda la capacidad de estar abierto a los sentimientos, positivos o negativos, y utilizar la reflexión para actuar aprovechando el grado en que sirve para su aplicación en una determinada situación. Además, con esta habilidad, se pueden regular las propias emociones y las de los demás; así, posibilita la capacidad de moderar las emociones negativas e incrementar las emociones positivas. La misma habilidad permite, además, el manejo del mundo intrapersonal e interpersonal y, a su vez, podría lograr la regulación consciente de las emociones para lograr un crecimiento emocional e intelectual (Trujillo y Rivas 2005).

b) Modelo de *Bar-On*

Este modelo está conformado por los siguientes factores: habilidades intrapersonales, habilidades interpersonales, adaptabilidad, manejo de estrés y estado anímico general; subdivididos en 15 componentes (Trujillo y Rivas 2005). Este instrumento contiene 133 ítems a partir de cinco escalas y 15 subescalas. En su cuantificación, el modelo utiliza cuatro índices de validación y factores de corrección (Bar-On 1997).

c) Modelo de D. Goleman

Asimismo, Goleman (1996), determinó cuatro dimensiones para la inteligencia emocional (EI) utilizando los conceptos de autoconciencia, autogestión, conciencia social y habilidades sociales.

- **Autorregulaciones/ autogestión**

El concepto de autogestión se realiza a través de la capacidad de mantener la calma durante una situación de provocación o conflicto, mientras que se mantiene la actitud defensiva en un mínimo y, en última instancia, se renueva la racionalidad (Wolmarans y Martins 2001).

- **Autoconciencia**

La autoconciencia es la capacidad de reconocer los propios sentimientos, diferenciar entre ellos, saber lo que uno está sintiendo y por qué, y saber qué causó que existiesen esos sentimientos en primer lugar. Goleman (1998) definió la autoconciencia emocional como una forma de identificar las emociones de una persona y cómo podría afectarlas.

- **Automotivación**

Goleman (1995) definió que la automotivación emocional implica la capacidad de controlar las tendencias emocionales que facilitan a los demás para alcanzar los objetivos. La automotivación también se refiere a las habilidades para establecer objetivos y crear un trabajo arduo, así como para permanecer enfocado y positivo ante cualquier inconveniente que pueda ocurrir durante el establecimiento de objetivos.

- **Habilidad social (gestión de relaciones)**

Las habilidades sociales se refieren al talento de una persona en la gestión de la relación con los demás y a la construcción de sistemas también llamados habilidades de las personas. El conjunto de habilidades sociales incluye respeto por los demás, respeto mutuo, compromiso, apertura, tolerancia, empatía, negociación, comunicación, etc. (Schuetz 2011). Implica la capacidad de satisfacer las necesidades de los demás, relacionarse entre sí a lo largo del tiempo e intercambiar información sobre un sentimiento, pensamiento e ideas.

Asimismo, Scullen, Mount y Goff (2000) afirman que la IE actúa como el factor principal que condiciona la mayoría de las decisiones laborales; de este modo, permite a las personas nutrir relaciones positivas tanto en el trabajo, como en los equipos y construir capital social. En estudios posteriores, como el de Goleman (2005), se afirma que la IE mejora el rendimiento y la eficacia de las personas o colaboradores. Finalmente, y más recientemente, otros autores conceptualizan la inteligencia emocional como un conjunto de habilidades emocionales desde niveles básicos, que ejecutan funciones fisiológicas fundamentales como la percepción y atención a nuestros estados emocionales o expresivos, e incluso a otras de mayor complejidad cognitiva que buscan el manejo personal e interpersonal (Mayer, Salovey y Caruso 2008).

Para los fines de nuestra investigación, utilizamos el modelo de Salovey y Meyer ya que tiene más relación con el estudio de las habilidades, la educación de las empresas (Berrocal Y Pacheco 2005) a través practicas continua de las mismas (Ahmad y Saeed 2015).

5. Relación entre variables y formulación de hipótesis

10.

Se realizó un análisis de herramientas para la medición del aprendizaje y la inteligencia emocional con el propósito de que nos permitiera relacionar las variables de investigación y, así, proponer las hipótesis de trabajo, tal como se muestra a continuación:

Tabla 2. Análisis de herramientas para medición del aprendizaje

N.º	Autor	Título	Prueba/año/autor	Muestra	Variables que mide	Ítems finalmente utilizados	Última versión	Confiabilidad y validez
1	Yoonhee Park Woojae Choi	The effects of formal learning and informal learning on job performance: the mediating role of the value of learning at work	Small Business Workplace Learning Survey (SBWLS)/ 2000/ Robert Rowden	571 empleados de pequeñas y medianas empresas en Corea del Sur en la industria manufacturera y financiera	Aprendizaje formal Aprendizaje informal	14	2000	Se proporcionó más evidencia sobre la validez discriminante de los constructos en nuestro modelo de medición al investigar si la varianza media extraída (AVE) y la confiabilidad compuesta (CR) para cuatro constructos exceden de .5 y .7, respectivamente (Fornell y Larcker 1981). Los valores de AVE oscilaron entre .501 de aprendizaje formal a .735 de desempeño laboral, lo que ilustra que todos los constructos mostraron suficiente validez discriminante. Todos los valores de CR indicaron más de .7
1	Yoonhee Park Woojae Choi	The effects of formal learning and informal learning on job performance: the mediating role of the value of learning at work	1. De 4 ítems del modelo de Rotundo y Sackett/ 1991/ Williams y Anderson	571 empleados de pequeñas y medianas empresas en Corea del Sur en la industria manufacturera y financiera	Desempeño laboral individual	4 de la dimensión "Rendimiento de tareas" del modelo de Rotundo y Sackett (2002)	1991	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 3. Análisis de herramientas para la medición de la inteligencia emocional

N°	Autor	Título	Prueba/año/autor	Muestra	Variables que mide	Ítems finalmente utilizados	Última versión	Confiabilidad y validez
1	Jamil Ahmad and Maryam Saeed Hashmi	Relative Importance of Emotional Intelligence's Dimensions in Contributing to Dimensions of Job Performance	Modelo de Salovey y Meyer /2002/ Wong y Law.	292 Empleados de un banco del sector público privados de Okara, Sahiwal, Pakpattan, y los distritos Bahawalnagar (Pakistán- 163 eran empleados del banco privado y 129 eran empleados de los bancos públicos)	Inteligencia emocional	16	2002	La confiabilidad general del modelo se midió en .77 y todas las dimensiones de ambas variables tuvieron confiabilidades superiores a .70. Todas las dimensiones de las 4 dimensiones del modelo de Salovey y Mayer están significativamente relacionadas con las dimensiones de desempeño laboral. Las cuatro dimensiones de inteligencia emocional tuvieron un efecto significativamente positivo en dos dimensiones del desempeño laboral (rendimiento en la tarea y comportamiento de ciudadanía organizativa) y tuvieron un efecto significativamente negativo en comportamiento de trabajo contraproducente
1	Jamil Ahmad and Maryam Saeed Hashmi	Relative Importance of Emotional Intelligence's Dimensions in Contributing to Dimensions of Job Performance	1. De 7 ítems del Modelo de Rotundo y Sackett/ 1991/ Williams y Anderson 2. De 8 ítems del Modelo de Rotundo y Sackett/ 2009/ Dalal, Lam, Weiss, Welch y Hulin.	292 Empleados de un banco del sector público privados de Okara, Sahiwal, Pakpattan, y los distritos Bahawalnagar(Pakistán- 163 eran empleados del banco privado y 129 eran empleados de los bancos públicos)	Desempeño laboral	7 ítems de la dimensión "Rendimiento de tareas" 8 ítems de las dimensiones : comportamientos de la ciudadanía organizativa y comportamientos del trabajo contraproducente del modelo de Rotundo y Sackett (2002)	1991	La confiabilidad general del modelo se midió en .77 y todas las dimensiones de ambas variables tuvieron confiabilidades superiores a .70. Todas las dimensiones de las 4 dimensiones del modelo de Salovey y Mayer están significativamente relacionadas con las dimensiones de desempeño laboral. Las cuatro dimensiones de inteligencia emocional tuvieron un efecto significativamente positivo en dos dimensiones del desempeño laboral (rendimiento en la tarea y comportamiento de ciudadanía organizativa) y tuvieron un efecto significativamente negativo en comportamiento de trabajo contraproducente

Fuente: Elaboración propia, 2018.

5.1 Aprendizaje– Desempeño organizacional

Se han encontrado pocos estudios sobre las habilidades blandas con las que deben contar los empleados y cómo el entorno laboral influye en la participación de estos en actividades específicas de aprendizaje informal. Sin duda, es un área crítica de investigación debido a la creciente dependencia del aprendizaje informal como un medio para desarrollar el conocimiento y las habilidades requeridas para manejar efectivamente problemas cada vez más complejos y ambiguos en el lugar de trabajo (Doornbos, Bolhuis y Simons 2004).

En la investigación de Park y Choi (2016), que ha servido de sustento para relacionar una de las variables, los estudios empíricos no han prestado suficiente atención a la relación entre el aprendizaje formal e informal y el desempeño laboral. De todos modos, los hallazgos confirman que el aprendizaje formal e informal influye en el desempeño laboral. Dicho estudio contribuye al argumento de que el aprendizaje informal puede conducir a resultados de aprendizajes positivos. No obstante, aún existe poca comprensión de cómo las percepciones individuales hacia el aprendizaje influyen en las relaciones entre los dos tipos de aprendizaje mencionados y el desempeño laboral.

Por esta razón, el aprendizaje formal se define operacionalmente como la percepción de los encuestados acerca de cuánto la organización proporciona a los empleados actividades de aprendizaje planeadas, organizadas y estructuradas. En especial, debido a que el aprendizaje formal necesita apoyo organizacional para que los empleados participen normalmente en los programas de capacitación laboral.

El aprendizaje informal, para efectos de esta tesis, se considera como la percepción de los encuestados sobre cuánto participan en actividades de aprendizaje no estructuradas o espontáneas en el lugar de trabajo. Asimismo, como la percepción de cuánta organización hace que la cultura de participación ayude a los empleados a aprender mientras trabajan. Entonces, debido a que no se encontraron suficientes evidencias en la literatura respecto a esta relación, se deriva la siguiente hipótesis:

H1: el aprendizaje formal e informal afecta positivamente al desempeño individual en el trabajo.

5.2 Inteligencia emocional– Desempeño organizacional

La revisión bibliográfica ha dado con investigaciones que afirman que la inteligencia emocional puede estar relacionada con el desempeño laboral (Jordan, Ashkanasy, Härtel y Hooper 2002), y posee cada vez menos relación con la inteligencia cognitiva (Cote y Miners 2006). Sin embargo, no se ha encontrado evidencia de que la inteligencia emocional predice o revela el resultado en el desempeño laboral exceptos ciertos hallazgos de su relación en empresas financieras y de seguros (Lopes et al. 2006), y en especial énfasis en las áreas de ventas (Rojell, Pettijohn y Parker 2006). Con relación a ello, Van Rooy y Viswesvaran (2004) explican que aún queda por determinar si la inteligencia emocional influye en el desempeño de forma consistente o, bien, si difiere dependiendo del tipo de tareas (por ejemplo, académico vs. laboral) y de otras potenciales variables.

Por otro lado, George y Brief, (1996) indican que el desempeño laboral está influenciado por la capacidad de los empleados de usar sus emociones para facilitar su rendimiento y satisfacción laboral. Así, los empleados podrían usar emociones positivas y negativas en su beneficio para mejorar el rendimiento (Sy 2006).

Los empleados con alta inteligencia emocional deberían ser más hábiles para regular sus propias emociones y manejar las emociones de los demás con el propósito de fomentar interacciones más positivas. Así, esto podría conducir a comportamientos de ciudadanía organizacional que contribuyan con el rendimiento (Mossholder, Bedian y Armenakis 1981; Wong, Law y Wong 2004). Como se sabe, Higgs (2004) descubrió fuertes vínculos entre la inteligencia emocional y el rendimiento; en un estudio realizado en un centro de llamadas, demostró cómo la inteligencia emocional está relacionada con el desempeño laboral (Nel y De Villiers 2004).

Tal como lo indican Sy, Tram y O'Hara (2006), el grado de inteligencia emocional de los colaboradores dentro de las organizaciones influencia positivamente el desempeño general de la organización. Esto se debe a que los trabajadores evalúan y miden el contexto con el fin de regular la tensión y resolver cualquier situación conflictiva (Coté y Miners 2006). De la misma manera, la inteligencia emocional permite al colaborador estar más atento de su contexto y a las relaciones interpersonales para resolver los problemas de manera eficaz y, por lo tanto, afectando positivamente a su desempeño laboral (Wu 2011). Sin embargo, según Gryn (citado en Shamsuddin y Rahman 2014), no posee un efecto estadísticamente significativo entre la inteligencia emocional general y el desempeño laboral. Entonces, debido a estas razones, se define la siguiente hipótesis:

H2: la inteligencia emocional afecta positivamente al desempeño individual en el trabajo.

Tabla 4. Descripción y detalles del cuestionario

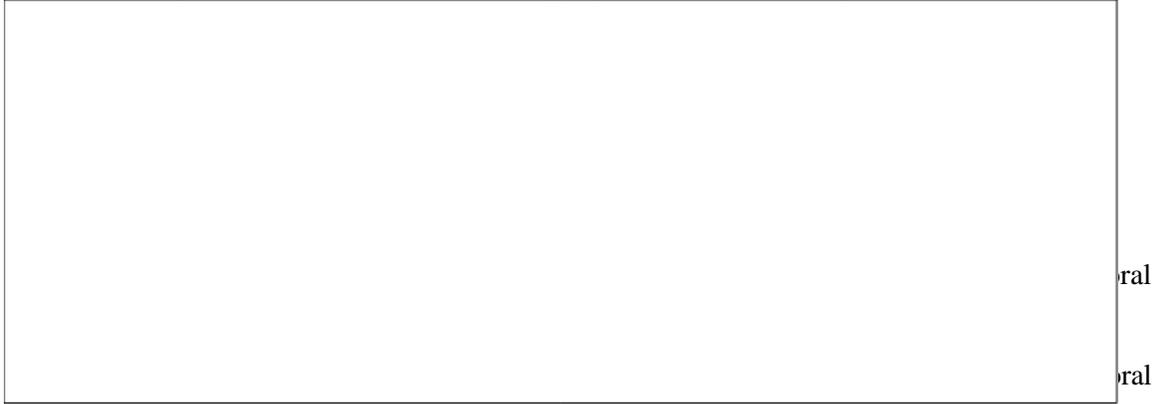
Variable		Hipótesis (signo esperado)	Medición	Alpha de cronbach	Autor	
Inteligencia emocional	Evaluación autoemocional (SEA)	H1 (+) Desempeño laboral	4 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,77	Jamil Ahmad y Maryam Saeed Hashmi (2015)	P: (1)
	Evaluación emocional de otros (OEA)	H1 (+) Desempeño laboral	4 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,80		
	Uso de las emociones (UOE)	H1 (+) Desempeño laboral	4 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,80		
	Regulación de las emociones (ROE)	H1 (+) Desempeño laboral	4 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,82		
Aprendizaje	Aprendizaje informal	H2 (+) Desempeño laboral	6 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,85	Yoonhee Park y Woojae Choi (2016)	P: (2)
		H2 (+) Desempeño laboral	7 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,81		
Desempeño laboral	Rendimiento de tareas (TP)		7 preguntas - escala Likert de 7 puntos	0,76	Jamil Ahmad y Maryam Saeed Hashmi (2015)	P: (3)
	Comportamiento de ciudadanía organizativa (OCB)	H1 (+) Inteligencia Emocional	8 preguntas - escala Likert de 7 puntos	0,81		
	Comportamiento de trabajo contraproducente (CWB)		8 preguntas - escala Likert de 7 puntos	0,92		
Desempeño laboral	Rendimiento de tareas (TP) Comportamiento de ciudadanía organizativa (OCB) Comportamiento de trabajo contraproducente (CWB)	H1 (+) Aprendizaje	4 preguntas - escala Likert de 5 puntos	0,75	Yoonhee Park y Woojae Choi (2016)	P: (3)

Fuente: Elaboración propia, 2018.

5.3 Modelo conceptual, hipótesis propuestas y signo esperado en la relación

Sobre el modelo conceptual, hipótesis propuestas y signo esperado en la relación, se representa en el siguiente gráfico:

Gráfico 2. Esquema del modelo estructural propuesto con signos esperados en la relación



individual.

H2: la inteligencia emocional del colaborador afecta positivamente al desempeño laboral

individual.

11. Capítulo III. Metodología

En este capítulo, se explicará cuál fue la metodología utilizada en la investigación. En ese sentido, se hará referencia al diseño de la investigación, la definición y conformación de la muestra, los instrumentos de investigación, y el procedimiento de recolección de datos y los análisis estadísticos.

1. Diseño de investigación

El estudio se define como uno de tipo cuantitativo, de alcance correlacional-exploratorio, no experimental y de corte transversal. El principal motivo es que se enfoca en conocer el efecto o consecuencia entre dos o más conceptos. Por eso mismo, se hace la recolección de los datos en un solo corte y momento determinado (Hernández et al. 2014).

2. Definición y conformación de la muestra

En el presente estudio, el muestreo fue no probabilístico de tipo intencional (Hernández et al. 2014) debido a que los colaboradores seleccionados fueron participantes voluntarios empleados en empresas prestadoras de servicios comerciales e industriales. De este modo, el criterio principal para ser parte de la muestra fue que estuvieran subordinados a un jefe inmediato. Así, se prefirió trabajar con las organizaciones MD Maestranza Diesel S.A.C y DYNAFLUX S.A debido a la cercanía y accesibilidad que estas empresas mostraron para con nuestro proyecto.

3. Instrumentos de investigación

Para el presente estudio, se evaluó el aprendizaje de tipo formal e informal. Así mismo, se evaluaron las cuatro dimensiones de inteligencia emocional propuesta por Salovey y Meyer (1990): Evaluación autoemocional (SEA), Evaluación emocional de otros (OEA), Uso de las emociones (UOE) y Regulación de las emociones (ROE). Finalmente, solo se analizó la dimensión de rendimiento de la tarea de desempeño laboral (Park y Choi 2016).

▪ Aprendizaje formal

Para la evaluación de esta variable, se utilizó la versión adaptada de 6 ítems de Park y Choi (2016) sobre el Small Business Workplace Learning Survey (Rowden 2002). Dicha adaptación se llevó a cabo para estudiar el efecto del aprendizaje formal sobre el desempeño laboral en empresas pequeñas y medianas, con el fin de cumplir con los fines de nuestra investigación. Como ítems referenciales, se tienen los siguientes: “la compañía invierte en el entrenamiento y desarrollo de sus empleados” y “nuestros directivos apoyan la participación de los empleados en programas de entrenamiento”. Finalmente, los ítems son evaluados en una escala Likert del 1 al 7, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 7 significa “completamente de acuerdo”.

- **Aprendizaje informal**

Para la evaluación de esta variable, se utilizó la versión adaptada de 7 ítems de Park y Choi (2016) sobre el Small Business Workplace Learning Survey (Rowden 2002). Dicha adaptación se llevó a cabo para estudiar el efecto del aprendizaje informal sobre el desempeño laboral en empresas pequeñas y medianas, de modo que se pueda generar valor al modelo teórico propuesto. Como ítems referenciales, se tienen los siguientes: “a veces tengo la oportunidad de trabajar de cerca con otros colaboradores” y “yo aprendo de las reuniones de trabajo”. Los ítems son evaluados en una escala Likert del 1 al 7, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 7 significa “completamente de acuerdo”.

- **Inteligencia emocional**

Esta variable fue evaluada por medio del Wong-Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS), versión de 16 ítems (Wong y Law 2002), utilizada por Ahmad y Saeed (2015) para estudiar la relación entre las cuatro dimensiones de inteligencia emocional de Salovey y Meyer (1990) y las cuatro dimensiones de desempeño laboral de Rotundo y Sacket (2002), cuyos objetivos de investigación aportan al modelo de inteligencia emocional del presente estudio. Así, se tienen los siguientes reactivos referenciales: “soy una persona auto motivada” y “realmente entiendo lo que siento”. Los ítems son evaluados en una escala Likert del 1 al 7, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 7 significa “completamente de acuerdo”.

- **Desempeño laboral**

Para esta variable, se tomó la adaptación de cuatro ítems del Task Performance Scale (Williams y Anderson 1991) solamente para estudiar la dimensión “de rendimiento de la tarea” del modelo de Rotundo y Sackett (2002) hecha por Park y Choi (2016) para estudiar el efecto del aprendizaje formal e informal sobre el desempeño laboral. Dicha adaptación brindó el soporte para estudiar el desempeño a nivel individual. Los ítems de referencia son los siguientes: “mayormente completo las tareas asignadas” y “llevo a cabo las tareas que se esperan de mí”. De igual manera, los ítems son evaluados en una escala Likert del 1 al 7, donde 1 significa “completamente en desacuerdo” y 7 significa “completamente de acuerdo”.

En tal sentido se utilizó cuestionarios con respuestas cerradas que permitieran medir las diferentes variables y fueran analizables estadísticamente. En ese sentido, se elaboró un cuestionario para los colaboradores (ver anexo 1), que seguía el diseño de las herramientas utilizadas en los modelos estudiados en el marco teórico y los parámetros relevantes para medir el aprendizaje formal e informal, la inteligencia emocional y el desempeño

4. Métodos de recolección y análisis de la muestra

Se entregaron cien cuestionarios a colaboradores de las empresas mencionadas, localizadas en Lima metropolitana. Del total de cuestionarios, 75 fueron devueltos y se obtuvo una muestra final de 75 cuestionarios válidos para el estudio. De estos 75, 26 corresponden a la empresa DYNAFLUX y 49 a la empresa Maestranza Diesel.

Posteriormente, se procedió a elaborar matrices para ingresar las diferentes variables y construir una base de datos máster. Luego de ello, se preparó el análisis estadístico y de confiabilidad de resultados de las pruebas utilizadas de utilizando el *software* SPSS y finalmente Smart PLS para el estudio del modelo teórico propuesto (Grafico 3).

12. Análisis estadístico

Para fines de esta investigación, se emplearán métodos de análisis estadístico de confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, los análisis de validez convergente y discriminante. Asimismo, se evaluarán las hipótesis a través del modelo de ecuaciones estructurales con métodos de estimación basados en varianzas y la técnica del Bootstrap con 2000 submuestras e intervalos de confianza del 95% usando el *software* SMARTPLS 3.2.7.

13. Capítulo IV. Resultados

1. Interpretación de los resultados de la confiabilidad y validez de la muestra

Previo al análisis de las hipótesis de investigación, en el anexo 2 se muestra de manera detallada la confiabilidad y validez de los constructos empleados. Con respecto a la dimensión de aprendizaje formal, se encuentra que es confiable, dado que el alpha de Cronbach supera el umbral de 0,7. Asimismo, se encuentra que la escala es válida dado el valor de las cargas factoriales obtenidas a través del análisis de componentes principales, el autovalor de la primera dimensión y la varianza total explicada (>50%).

Con respecto a la dimensión de aprendizaje informal, se encuentra que la escala empleada es confiable, dado el valor del alpha de Cronbach. Sin embargo, con respecto a su confiabilidad, se encuentra que algunos indicadores presentan cargas factoriales por debajo de 0,7, por lo que, para la sección de prueba de hipótesis del modelo, se eliminarán las escalas que no cumplan con este criterio.

De otra parte, con respecto a la dimensión de inteligencia emocional, la investigación encuentra que la escala es confiable de acuerdo con el criterio del alpha de Cronbach. Por otro lado, la escala presenta múltiples indicadores con cargas factoriales por debajo del umbral de 0,7 y varianza explicada por debajo del 50%, por lo que deberá ser modificada al momento de evaluar el modelo con las hipótesis de investigación.

Finalmente, con respecto a la dimensión del desempeño laboral, los valores de la escala son confiables respecto al alpha de Cronbach. Asimismo, se encuentra que la escala es válida dado que los valores de las cargas factoriales son conformes al criterio de 0,7 y varianza explicada mayor a 50%. En el anexo 2, se incluyen los resultados de lo explicado en los últimos párrafos.

1.2 Resultados del análisis estadístico

En esta sección del capítulo se presentarán las evidencias empíricas con respecto al modelo del desempeño laboral, la inteligencia emocional y el aprendizaje formal e informal. Así como, La validez convergente y discriminante y los resultados de las hipótesis evaluadas: (H1) el aprendizaje formal e informal afecta positivamente al desempeño laboral del colaborador y (H2)

la inteligencia emocional afecta de manera positiva al desempeño laboral del colaborador. Los resultados señalan que la hipótesis 1 tiene soporte mixto, ya que y y soporte para la hipótesis 2 , donde AF (Aprendizaje formal), AI (aprendizaje informal), IE (inteligencia emocional) y DL (desempeño laboral).

Posteriormente las pruebas de hipótesis empíricas de acuerdo con la literatura revisada, las cuales se presentarán en el capítulo 5.

Para finalmente proponer una nueva relación en el modelo, la cual se verá en el capítulo 6: (H3) el aprendizaje informal afecta positivamente al nivel de aprendizaje formal del colaborador. Esta nueva hipótesis es contrastada en la segunda sección y se le encuentra soporte al presentar un efecto positivo, un tamaño de efecto grande y significativamente distinta de cero . Esta sección incluye el modelo conceptual por contrastar, la validez convergente y discriminante y las pruebas de hipótesis estadísticas.

1.3 Análisis de confiabilidad y validez convergente

Tabla 5. Validez convergente mediante las cargas (loadings) de las variables compuestas reflectivas, significancia de las mismas, confiabilidad compuesta y alpha de Cronbach

Indicadores/variables	Carga	t-val	sig.	α	C.R	AVE
Aprendizaje formal						
AF1	0,84	13,9	<0,001	0,95	0,96	0,81
AF2	0,91	26,9	<0,001			
AF3	0,89	35,0	<0,001			
AF4	0,93	32,8	<0,001			
AF5	0,91	23,2	<0,001			
AF6	0,92	43,7	<0,001			
Aprendizaje informal				0,83	0,87	0,58
AI3	0,69	5,4	<0,001			
AI4	0,68	4,9	<0,001			
AI5	0,71	5,3	<0,001			
AI6	0,86	10,7	<0,001			
AI7	0,87	11,5	<0,001			
Inteligencia emocional				0,92	0,94	0,57
IE1	0,78	12,9	<0,001			
IE10	0,83	19,1	<0,001			
IE11	0,70	10,3	<0,001			
IE12	0,76	15,5	<0,001			

Indicadores/variables	Carga	t-val	sig.	α	C.R	AVE
Inteligencia emocional				0,92	0,94	0,57
IE13	0,69	9,2	<0,001			
IE14	0,81	15,4	<0,001			
IE15	0,68	8,3	<0,001			
IE16	0,70	8,9	<0,001			
IE2	0,76	11,0	<0,001			
IE3	0,82	15,9	<0,001			
IE9	0,77	11,4	<0,001			
Desempeño laboral individual				0,89	0,92	0,75
DL1	0,84	18,4	<0,001			
DL2	0,87	22,9	<0,001			
DL3	0,87	18,9	<0,001			
DL4	0,88	23,0	<0,001			

Fuente: Elaboración propia, 2018.

1.4 Interpretación de resultados

Con el resultado del análisis de las hipótesis de investigación, la tabla 5 muestra la confiabilidad y validez de los constructos empleados. Ahora bien, con respecto a la dimensión de aprendizaje formal, se encuentra que es confiable, dado que el alpha de Cronbach supera el umbral de 0,7. Asimismo, se encuentra que la escala es válida dado el valor de las cargas factorial obtenidas a través del análisis de componentes principales, el autovalor de la primera dimensión y la varianza total explicada (>50%).

Con respecto a la dimensión de aprendizaje informal, se encuentra que la escala empleada es confiable, dado el valor del alpha de Cronbach. Luego del análisis, se procedió a retirar aquellos indicadores que presentaron cargas factoriales por debajo de 0,7. Por otra parte, con respecto a la dimensión de inteligencia emocional, la investigación encuentra que la escala es confiable de acuerdo al criterio del alpha de Cronbach. Asimismo, en este caso, también se procedió a eliminar los indicadores con cargas factoriales por debajo del umbral de 0,7.

Finalmente, acerca de la dimensión del desempeño laboral, los valores de la escala son confiables respecto al alpha de Cronbach. Asimismo, se encuentra que la escala es válida, dado que los valores de las cargas factoriales son conformes al criterio de 0,7 y varianza explicada mayor a 50%.

1.5 Validez discriminante

Tabla 6. Validez discriminante mediante el criterio de Fornell-Larcker¹

Variable compuesta	(1)	(2)	(3)	(4)
(1)) Aprendizaje Formal	0,90			
(2)) Aprendizaje informal	0,65	0,76		
(3)) Desempeño laboral individual	0,36	0,34	0,87	
(4)) Inteligencia emocional	0,24	0,42	0,54	0,76

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 7. Validez discriminante mediante el criterio de cargas cruzadas parciales²

Indicadores/variable compuesta	Desempeño			
	Aprendizaje formal (AF)	Aprendizaje informal (AI)	laboral individual (DL)	Inteligencia emocional (IE)
AF1	0,84	0,51	0,23	0,12
AF2	0,91	0,55	0,27	0,24
AF3	0,89	0,65	0,38	0,33
AF4	0,93	0,59	0,34	0,21
AF5	0,91	0,52	0,28	0,15
AF6	0,92	0,63	0,37	0,22
AI3	0,35	0,69	0,24	0,20
AI4	0,50	0,68	0,06	0,25
AI5	0,43	0,71	0,18	0,40
AI6	0,61	0,86	0,34	0,44
AI7	0,57	0,87	0,31	0,29

1

Nota: la diagonal de la matriz muestra la varianza promedio extraída (AVE, por sus siglas en inglés) para cada uno de las variables compuestas medidas (**en negrita**). Los números fuera de la diagonal muestran la correlación entre las distintas variables compuestas. Los AVE siempre tienen que ser mayores a las correlaciones que tiene cada variable con las demás analizadas. Por ejemplo, para (1) el aprendizaje formal, 0,90 es el AVE, es decir, se extrajo el 90% del total de la varianza de todos los indicadores que la componen, y esta es mayor al 0,65, 0,36 y 0,24 de correlación que tiene el aprendizaje formal con las demás variables. Así, su interpretación permite decir que la variable no observable del aprendizaje formal se correlaciona más consigo misma (0,90) que con las demás variables no observables (<0,65; <0,36; <0,24).

2

Nota: para el criterio de cargas cruzadas parciales, es necesario que cada indicador se correlacione más con la variable compuesta con la que se asocia. Esto se ha detallado en negrita para cada una de las filas. La tabla indica que todas las variables se asocian más con la variable compuesta a la que pertenecen.

DL1	0,34	0,34	0,84	0,59
DL2	0,33	0,30	0,87	0,44
DL3	0,31	0,23	0,87	0,38
DL4	0,23	0,30	0,88	0,43
IE1	0,13	0,21	0,40	0,78
IE10	0,20	0,31	0,42	0,83
IE11	0,27	0,35	0,33	0,70
IE12	0,21	0,33	0,53	0,76
IE13	0,16	0,38	0,39	0,69

Indicadores/variable compuesta	Desempeño			
	Aprendizaje formal (AF)	Aprendizaje informal (AI)	laboral individual (DL)	Inteligencia emocional (IE)
IE14	0,19	0,39	0,40	0,81
IE15	0,11	0,23	0,25	0,68
IE16	0,19	0,37	0,41	0,70
IE2	0,03	0,20	0,35	0,76
IE3	0,18	0,29	0,40	0,82
IE9	0,28	0,37	0,50	0,77

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 8. Análisis discriminante mediante ratio de correlaciones heterotrait-monotrait (HTMT)³

	(1)	(2)	(3)	(4)
(1) Aprendizaje formal				
(2) Aprendizaje informal	0.71			
(3) Desempeño laboral individual	0.37	0.33		
(4) Inteligencia emocional	0.24	0.47	0.56	

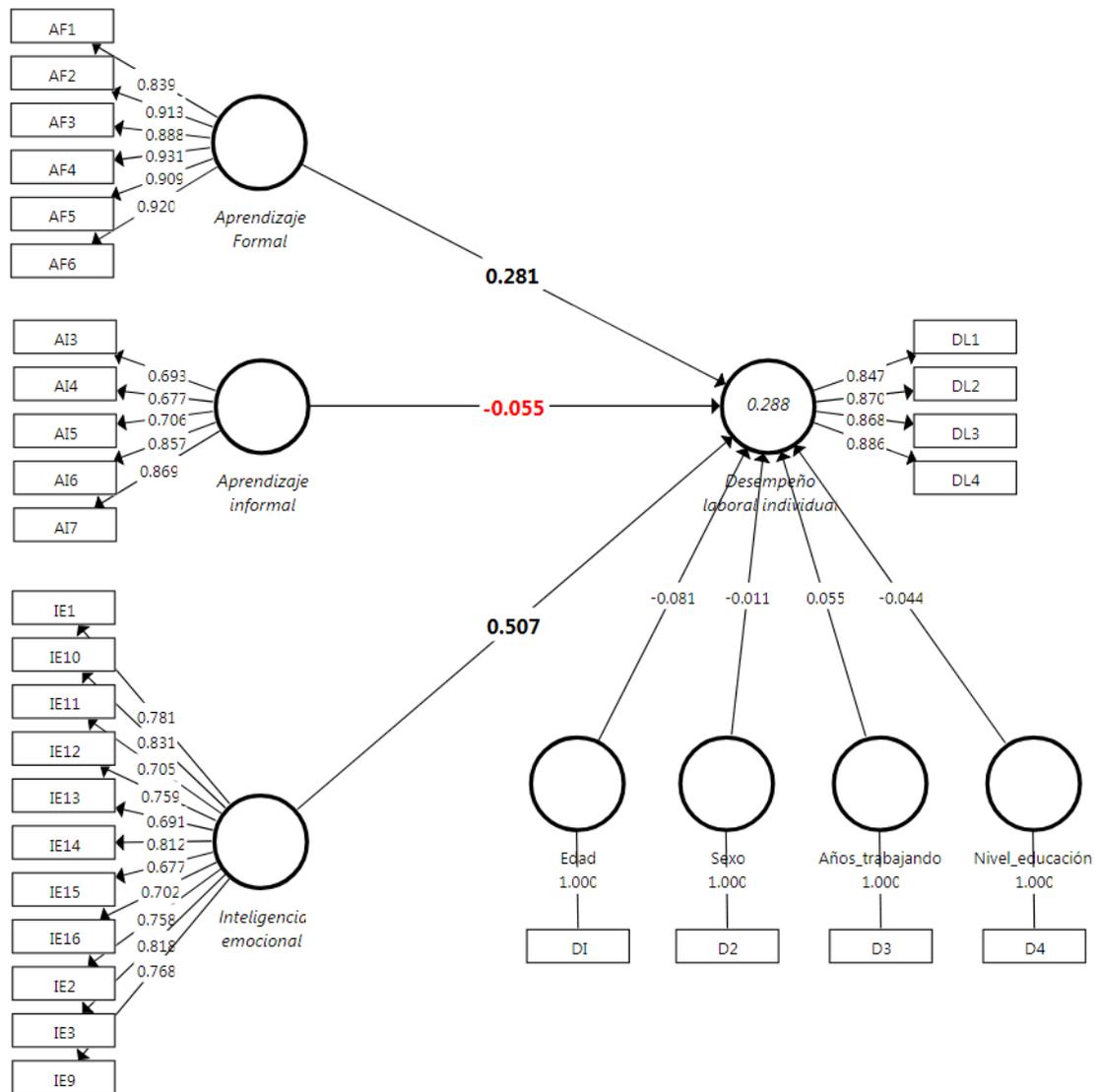
Fuente: Elaboración propia, 2018.

Nota: la ratio HTMT mide la división entre la correlación de todos los indicadores versus la correlación de los indicadores pertenecientes a una misma variable compuesta. Si la fracción es menor a 0,85, existe evidencia a favor de la validez discriminante de la variable compuesta analizada.

14. Capítulo V. Análisis con variables de control– Modelo 1

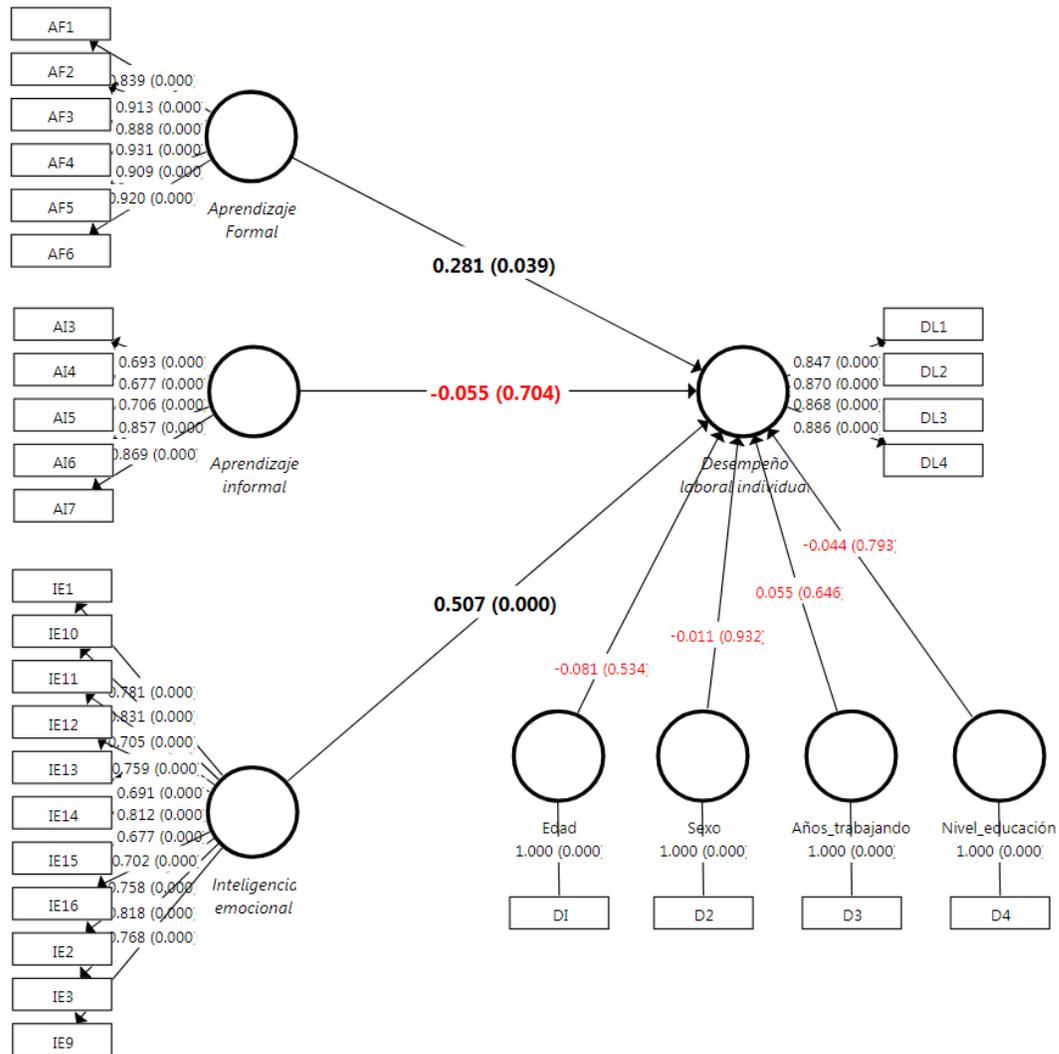
1. Resultados del modelo con variables de control

Gráfico 3. Coeficientes path entre las variables compuestas estudiadas y R2 ajustado de las variables dependientes dentro del círculo



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Gráfico 4. Significancia estadística del modelo con variables de control



Fuente: Elaboración propia, 2018.

1. Prueba de hipótesis de modelo con hipótesis adicional

Tabla 9. Prueba de hipótesis y ajuste del modelo

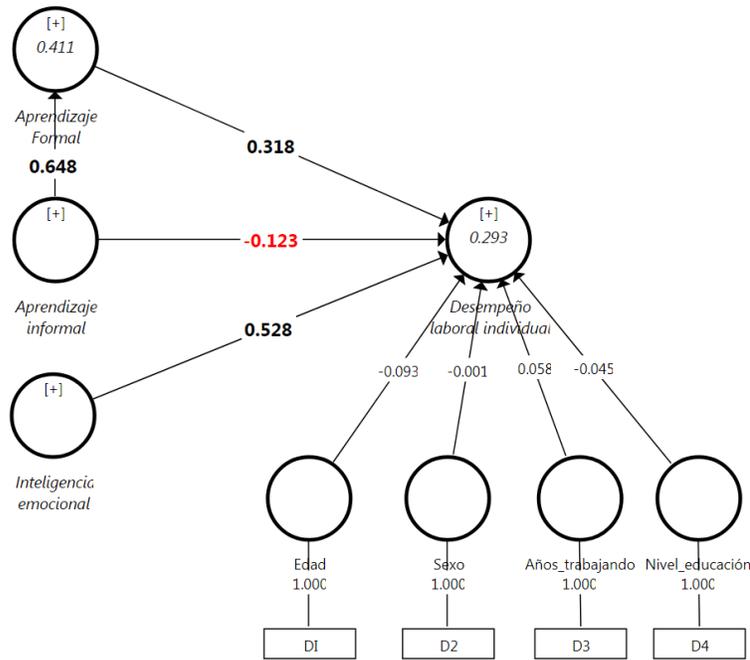
Hip.	Relación	Coef. path	SD	t-val	sig.	CI	
						Boot stra p	
						2,5%	97,5%
H1 (a)	Aprendizaje formal → Desempeño laboral individual	0,281	0,136	2,066	0,039	0,064	0,625
H1 (b)	Aprendizaje informal → Desempeño laboral individual	-0,055	0,143	0,381	0,704	-0,414	0,174
H2	Inteligencia emocional → Desempeño laboral individual	0,507	0,112	4,546	0,000	0,271	0,708
Variables de control							
-	Edad → Desempeño laboral individual	-0,081	0,130	0,622	0,534	-0,354	0,152
-	Sexo (mujer=1) → Desempeño laboral individual	-0,011	0,126	0,086	0,932	-0,242	0,251
-	Años trabajando → Desempeño laboral individual	0,055	0,119	0,459	0,646	-0,172	0,282
-	Nivel de educación → Desempeño laboral individual	-0,044	0,169	0,262	0,793	-0,334	0,300
1.	R ² ajustado: Desempeño laboral individual	0,288					
2.	VIF (Desempeño laboral individual)	< 2,2					
3.	N.º submuestras Bootstrap	5000					

Fuente: Elaboración propia, 2018.

15. Capítulo VI. Análisis con variables de control - Modelo 2

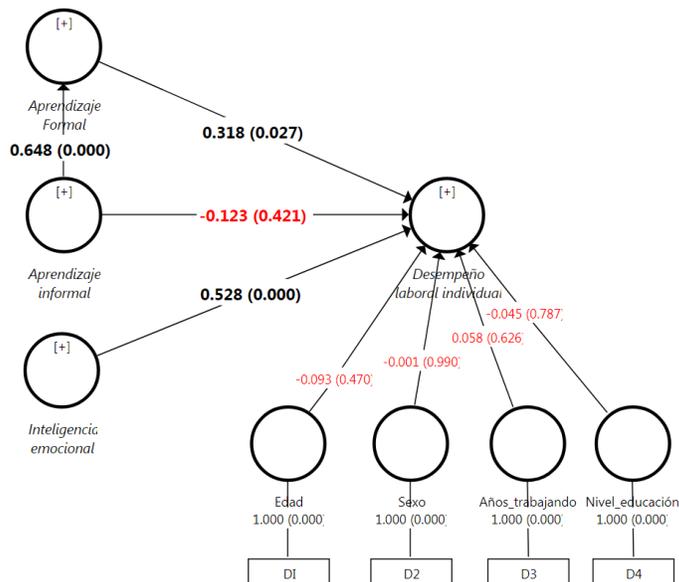
1. Resultados del modelo con variables de control

Gráfico 5. Coeficientes path entre las variables compuestas estudiadas y R2 ajustado de las variables dependientes dentro del círculo



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Gráfico 6. Significancia estadística del modelo con variables de control



Fuente: Elaboración propia, 2018.

2. Validez convergente y discriminante

Se mantiene igual que en el segundo análisis

3. Prueba de hipótesis

Tabla 10. Prueba de hipótesis y ajuste del modelo

Hip.	Relación	Coef, path	SD	t-val	sig,	Criterio de aceptación	
						2,5%	97,5%
H1 (a)	Aprendizaje Formal → Desempeño laboral individual	0,381	0,144	2,212	0,027	0,062	0,642
H1 (b)	Aprendizaje informal → Desempeño laboral individual	-0,123	0,153	0,805	0,421	-	0,154
H2	Aprendizaje informal → Aprendizaje Formal	0,648	0,081	7,974	0,000	0,445	0,777
H3	Inteligencia emocional → Desempeño laboral individual	0,528	0,107	4,942	0,000	0,285	0,714
Variables de control							
-	Edad → Desempeño laboral individual	-0,093	0,128	0,722	0,470	-	0,345
-	Sexo (mujer=1) → Desempeño laboral individual	-0,001	0,124	0,012	0,990	-	0,228
-	Años trabajando → Desempeño laboral individual	0,058	0,117	0,487	0,626	-	0,176
-	Nivel de educación → Desempeño laboral individual	-0,045	0,167	0,271	0,787	-	0,337
1.	R ² ajustado: Desempeño laboral individual	0,293					
2.	R ² ajustado: Aprendizaje formal	0,411					
3.	VIF (Desempeño laboral individual)	< 2,2					
6.	N.º submuestras Bootstrap	5000					

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Gráfico 7. Modelo estructural revisado con signos y resultado en la relación

Fuente: Elaboración propia, 2018._

Donde:

- H1(a): El aprendizaje formal del colaborador afecta positivamente al desempeño laboral individual.
- H1(b): El aprendizaje informal del colaborador afecta positivamente al desempeño laboral individual.
- H2: El aprendizaje informal del colaborador afecta positivamente al aprendizaje formal del colaborador.
- H3: La inteligencia emocional del colaborador afecta positivamente al desempeño laboral individual.

16. Capítulo VII. Plan de mejora

Tabla 11. Plan de mejora

Objetivo general	Procesos	Objetivo específico	Indicadores	Actividades
Desarrollar procesos de reclutamiento, selección, capacitación y evaluación del desempeño capaz de generar un efecto significativo en el desempeño laboral	Reclutamiento y Selección	Desarrollar procesos de reclutamiento y selección alineados a la ventaja competitiva de la empresa	Reducir significativamente la rotación del personal Tiempo de respuesta efectivo (tiempo y forma) para cubrir las solicitudes de los solicitantes Fortalecer el sistema de Gestión de Recursos Humanos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas basadas en Inteligencia Emocional ▪ Revisión de las competencias de la estructura organizacional ▪ Formación en competencias blandas
	Capacitación	Desarrollar programas de formación y acciones de capacitación orientados a los objetivos de la organización	Acortar brechas de curva de aprendizaje Establecer reuniones periódicas de inicio y seguimiento (no estructuradas)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reunión de "Café" con jefes ▪ Establecer prioridades de capacitación ▪ Realizar diagnóstico de necesidades
	Gestión del Rendimiento	Evaluar el desempeño	Medir el potencial de los colaboradores	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Basar los resultados de las propias evaluaciones del proceso de reclutamiento y selección en lo que refiere a la dimensión de Inteligencia Emocional. ▪ Revisar los avances de las reuniones de "Café" y los respectivos procesos de retroalimentación (feedback). ▪ Alinear los resultados a los objetivos organizacionales.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

17.

18. Conclusiones: recomendaciones y limitaciones

La investigación se inicia con el afán de identificar y analizar las relaciones entre la inteligencia emocional y el aprendizaje, tanto formal como informal, con el desempeño individual de los colaboradores en una organización. En ese contexto, este trabajo se centró en conocer cómo dichas habilidades blandas contribuían a lograr mejores resultados de los colaboradores, más allá de contar con las habilidades técnicas requeridas para el puesto de trabajo.

Con ese fin, se aplicaron las herramientas seleccionadas para esta investigación en una muestra en empresas prestadoras de servicios comerciales e industriales. Así, se obtuvieron los resultados descritos en el capítulo anterior, que se explicarán a continuación. Para empezar, se encontró que la variable aprendizaje formal afecta e impacta significativamente a la variable desempeño laboral; sin embargo, el aprendizaje informal no afecta al desempeño laboral, pero contribuye a incrementar el impacto positivo del aprendizaje formal sobre el desempeño laboral. Esto, a su vez, presenta una nueva interacción entre las variables de estudio que difiere a la relación propuesta al iniciar la investigación. De otra parte, con respecto a la variable inteligencia emocional, se observa que cumple con lo propuesto en la hipótesis al afectar positivamente en el desempeño laboral. Esto explica que, a una mayor inteligencia emocional, se lograrían mejores resultados en el desempeño.

1. Recomendaciones

Tomando en cuenta las contribuciones del modelo final y los hallazgos estadísticos, se recomienda realizar estudios de diseño longitudinal bajo una metodología cuantitativa de tipo predictiva-explicativa que permita ampliar y dar mayor valor a los resultados. De esta manera, se podrá evaluar su evolución en el tiempo y la causa-efecto. A su vez, al tratarse de un estudio que se basa en auto-informes (apreciaciones de los mismos colaboradores), se recomienda mantener este método y que incluya una evaluación 360 que cuente con la apreciación de los jefes, pares, subordinados y clientes, a través de los cuales se recolectarán datos directos que serían corroborados a través de la encuesta.

Asimismo, para estudios posteriores, se recomienda considerar las siguientes variables: compromiso efectivo, compromiso conductual y compromiso laboral. En líneas generales, todas

estas podrían servir para ampliar el estudio. Del mismo modo, se podría estudiar variables que afecten a la motivación que, a su vez, tengan impacto en el desempeño laboral.

2. Limitaciones

Las principales limitaciones de esta investigación son el tamaño de la muestra y el número de variables estudiadas. Aunque se considera un estudio valioso, aún es de carácter exploratorio en lo que respecta al impacto de las habilidades blandas investigadas en el desempeño laboral. Por otro lado, en cuanto a las limitaciones encontradas durante la aplicación de la herramienta (cuestionarios), corresponde al tiempo y adecuación de las organizaciones parte de la muestra, puesto que no cuentan con los mecanismos necesarios para realizar una actividad propia de evaluación, lo cual dificulta contar con la información de forma oportuna y efectiva por parte de los encuestados.

19. Bibliografía

Abraham, R. (2004). Emotional competence as antecedent to performance: A contingency framework. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, vol. 130(2), p. 117-145.

Ahmad, J., y Hashmi, M. S. (2015). "Relative Importance of Emotional Intelligence's Dimensions in Contributing to Dimensions of Job Performance". *Journal of Basic and Applied Sciences*, 11, 596-603.

Al-Abduwani, T. A. R. (2012). "The value and development of soft skills: the case of Oman". *Journal of Basic and Applied Sciences*, vol. 11, p. 596-603.

Attewell, P. (1990). "What is skill?". *Work and occupations*, vol. 17(4), p. 422-448.

Arsić, M.; Nikolić, D.; Živković, Z.; Urošević, S. y Mihajlović, I. (2012). "The effect of TQM on employee loyalty in transition economy, Serbia". *Total Quality Management & Business Excellence*, vol. 23, n. 5-6, p. 719-729.

Bachman, J., Stein, S., Campbell, K., y Sitarenios, G. (2000). "Emotional intelligence in the collection of debt". *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 8(3), p. 176-182.

Baldwin, T. T., y Ford, J. K. (1988). "Transfer of training: A review and directions for future research". *Personnel psychology*, vol. 41(1), p. 63-105.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient inventory (EQ-I): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.

Befort, N., y Hattrup, K. (2003). "Valuing task and contextual performance: Experience, job roles, and ratings of the importance of job behaviors". *Applied HRM Research*, vol. 8(1), p. 17-32.

Bermudez, J. (2013). "Investigación científica en el Perú: factor crítico de éxito para el desarrollo del país". En: *Sinergia e Innovación*, vol. 1(2), p. 0-1.

Berrocal, P. F., y Pacheco, N. E. (2005). “La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey”. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, vol. 19(3), p. 63-93.

Borman, W. C., y Brush, D. H. (1993). “More progress toward a taxonomy of managerial performance requirements”. *Human Performance*, vol. 6, p. 1–21.

Borman, W. C., y Motowidlo, S. J. (1993). *Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance*. En: N. Schmitt, W. C. Borman, y Associates (Eds.). San Francisco: Jossey-Bass.

Boyatzis, R. E., Stubbs, E. C., y Taylor, S. N. (2002). “Learning cognitive and emotional intelligence competencies through graduate management education”. *Academy of Management Learning & Education*, vol. 1(2), p. 150-162.

Buller, P. F., y McEvoy, G. M. (2012). “Strategy, human resource management and performance: Sharpening line of sight”. *Human resource management review*, vol. 22(1), p. 43-56.

Busso, M., Bassi, M., Urzúa, S., y Vargas, J. (2012). *Desconectados: habilidades, educación y empleo en América Latina*. BID. Fecha de consulta: 15/12/2018. Disponible en: <<http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=36723125> >

Campbell, J., McCloy, R., Oppler, S., y Sager, C. E. (1993). “A theory of performance”. *Personnel selection in organizations*, vol. 3570, p. 35-70.

Campbell, J. P. (1990). “Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology”. En: *Handbook of industrial and organizational psychology*, Vol. 1, pp. 687–732. M. D. Dunnette y L. M. Hough (Eds.)

Campbell, D. J. (2000). “The proactive employee: Managing workplace initiative”. *Academy of Management Perspectives*, vol. 14(3), p. 52-66.

Coetzer, G. H. (2016). "Emotional versus Cognitive Intelligence: Which is the better predictor of Efficacy for Working in Teams?". *Journal of Behavioral and Applied Management*, vol. 16(2), p. 1161.

Cote, S., y Miners, C. T. (2006). "Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance". En: *Administrative Science Quarterly*, vol. 51(1), p. 1-28.

Choi, W., y Jacobs, R. (2011). "Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning". En: *Human Resource Development Quarterly*, vol. 22(3), p. 239–257

Cuenca, R., y Reátegui, L. (2016). *La (incumplida) promesa universitaria en el Perú*. Lima: IEP.

Davies, A., Fidler, D., y Gorbis, M. (2011). "Future work skills 2020". *Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute*, vol. 540, p. 56-78.

Day, A. L., y Carroll, S. A. (2004). "Using an ability-based measure of emotional intelligence to predict individual performance, group performance, and group citizenship behaviours". En: *Personality and Individual Differences*, Vol. 36, p. 1443–1458.

De Villiers, W. S., y Nel, H. (2004). "The relationship between emotional intelligence and job performance in a call centre environment". En: *SA Journal of Industrial Psychology*, vol. 30(3), p. 75-81.

Doornbos, A. J., Bolhuis, S., y Simons, P. R. J. (2004). "Modeling work-related learning on the basis of intentionality and developmental relatedness: A noneducational perspective". *Human Resource Development Review*, vol. 3, p. 250-274.

Doornbos, A. J., Simons, R. J., y Denessen, E. (2008). "Relations between characteristics of workplace practices and types of informal work-related learning: A survey study among Dutch Police". *Human resource development quarterly*, vol. 19(2), p. 129-151.

Enos, M. D., Kehrhahn, M. T., y Bell, A. (2003). "Informal learning and the transfer of learning: How managers develop proficiency". En: *Human Resource Development Quarterly*, vol. 14(4), p. 369-387.

Evers, F. T., Rush, J. C., y Berdrow, I. (1998). *The Bases of Competence. Skills for Lifelong Learning and Employability*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Feyerherm, A. E., y Rice, C. L. (2002). "Emotional intelligence and team performance: The good, the bad and the ugly". *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 10(4), p. 343-362.

Fleishman, E. A. (1967). "Performance assessment based on an empirically derived task taxonomy". *Human Factors*, vol. 9(4), p. 349-366.

Gabel-Shemueli, R., y Dolan, S. (2011). "Do emotions matter? The role of emotional intelligence competences in cross-cultural adjustment for international assignment". *Management Research: Journal of the Iberoamerican Academy of Management*, vol. 9(3), p. 207-229.

Gestión (2014). "Nuevo estudio predice el desempeño laboral con perfiles en Facebook". En: *Gestión*. 23 de abril de 2014. Fecha de consulta: 12/12/2018.<<https://gestion.pe/tendencias/management-empleo/nuevo-estudio-predice-desempeno-laboral-perfiles-facebook-58077-noticia/>>

Gerhart, B., Wright, P. M., MC Mahan, G. C., y Snell, S. A. (2000). "Measurement error in research on human resources and firm performance: how much error is there and how does it influence effect size estimates?". *Personnel psychology*, vol. 53(4), p. 803-834.

George, J. M., y Brief, A. P. (1996). *Motivational agendas in the workplace: The effects of feelings on focus of attention and work motivation*. Elsevier Science/JAI Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (1996). "La inteligencia emocional, porque es más importante que el cociente intelectual". *Buenos Aires, Vergara*, vol. 13, p.56-70.

Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

Goleman, D. (2005). *Emotional intelligence (10th anniversary ed.)*. New York: Bantam

Goleman, D., Boyatzis, R., y McKee, A. (2002). "The emotional reality of teams". *Journal of Organizational Excellence*, vol. 21(2), p. 55-65.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mc Graw-Hill/ Interamericana editores S. A.

Heckman, J. J., y Kautz, T. (2012). “Hard evidence on soft skills”. En: *Labour economics*, vol. 19(4), p. 451-464.

Higgs, M. (2004). “Un estudio de la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento en los centros de llamadas del Reino Unido”. *Revista de psicología gerencial*, vol. 20, n. 3.

Hollinger, R. C., Slora, K. B., y Terris, W. (1992). “Deviance in the fast-food restaurant: Correlates of employee theft, altruism, and counterproductivity”. *Deviant Behavior: An Interdisciplinary Journal*, 13, 155–184.

Info Capital Humano (s. f.). “La gestión del desempeño tiene un enorme impacto en la empresa”. En: *Info Capital Humano*. S. f. Fecha de consulta: 14/04/2018. <<http://www.infocapitalhumano.pe/recursos-humanos/entrevistas/la-gestion-del-desempeno-tiene-un-enorme-impacto-en-la-empresa/>>.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., Härtel, C. E., y Hooper, G. S. (2002). “Workgroup emotional intelligence: Scale development and relationship to team process effectiveness and goal focus”. *Human resource management review*, vol. 12(2), p. 195-214.

Jordan, P. J., y Lawrence, S. A. (2009). “Emotional intelligence in teams: Development and initial validation of the short version of the Workgroup Emotional Intelligence Profile (WEIP-S)”. *Journal of Management & Organization*, vol. 15(4), p. 452-469.

Katz, D., y Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley.

Katz, R. L. (1955). “Skills of an effective administrator”. *Harvard business review*, vol. 33(1), p. 33-42.

Klein, C., DeRouin, R. E., y Salas, E. (2006). "Uncovering workplace interpersonal skills: A review, framework, and research agenda". *International review of industrial and organizational psychology*, vol. 21, n. 79.

Knight, P., Tait, J., y Yorke, M. (2006). "The professional learning of teachers in higher education". En: *Studies in higher education*, vol. 31(03), p. 319-339.

Koopmans, H., Doornbos, A. J., y Eekelen, I. M. V. (2006). "Learning in interactive work situations: it takes two to tango; why not invite both partners to dance?". *Human Resource Development Quarterly*, vol. 17(2), p. 135-158.

Law, K. S., Wong, C. S., y Song, L. J. (2004). "The construct and criterion validity of emotional intelligence and its potential utility for management studies". *Journal of applied Psychology*, vol. 89(3), p. 483- 500.

Leslie, B., Aring, M. K., y Brand, B. (1998). "Informal learning: The new frontier of employee y organizational development". *Economic Development Review*, vol. 15(4), p.12- 19.

Lindebaum, D., y Jordan, P. J. (2012). "Positive emotions, negative emotions, or utility of discrete emotions?". *Journal of Organizational Behavior*, vol. 33(7), p. 1027-1030.

Lohman, M. C. (2005). "A survey of factors influencing the engagement of two professional groups in informal workplace learning activities". *Human Resource Development Quarterly*, vol. 16(4), p. 501-527.

Lohman, M. C. (2006). "Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities". *Journal of workplace learning*, vol. 18(3), p. 141-156.

Lopes, P. N., Grewal, D., Kadis, J., Gall, M., y Salovey, P. (2006). "Evidence that emotional intelligence is related to job performance and affect and attitudes at work". *Psicothema*, vol. 18, p. 132-138.

Manpower (2016). Talento profesional en el Perú 2016: problemas y oportunidades. Fecha de consulta: 10/12/2018. Disponible en: <<https://www.manpower.com.pe/detalles-noticias2.aspx?Noticia=4446>>.

Malcolm, J., Hodkinson, P., y Colley, H. (2003). "The interrelationships between informal and formal learning". *Journal of workplace learning*, vol. 15(7/8), p. 313-318.

Marsick, V. J., y Volpe, M. (1999). "The nature and need for informal learning". *Advances in developing human resources*, vol. 1(3), p. 1-9.

Marsick, V. J., y Watkins, K. E. (2001). "Informal and incidental learning". *New directions for adult and continuing education*, vol. 89, p. 25-34.

Mayer, J. D., y Salovey, P. (1993). "The intelligence of emotional intelligence". *Intelligence*, vol. 17(4), p. 433-442.

Marimuthu, M., Arokiasamy, L., y Ismail, M. (2009). "Human capital development and its impact on firm performance: Evidence from developmental economics". *Journal of international social research*, vol. 2(8).

Matteson, M. L., Anderson, L., y Boyden, C. (2016). "Soft Skills: A Phrase in Search of Meaning". *Libraries and the Academy*, vol. 16(1), p. 71-88.

Maurer, T. J., Weiss, E. M., y Barbeite, F. G. (2003). "A model of involvement in work-related learning and development activity: The effects of individual, situational, motivational, and age variables". *Journal of applied psychology*, vol. 88(4), p. 707- 715.

Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2008). "Emotional intelligence: New ability or eclectic traits?". *American psychologist*, vol. 63(6), p. 503-510.

Melita Prati, L., Douglas, C., Ferris, G. R., Ammeter, A. P., y Buckley, M. R. (2003). "Emotional intelligence, leadership effectiveness, and team outcomes". *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 11(1), p. 21-40.

Mohamad, M., y Jais, J. (2016). "Emotional intelligence and job performance: A study among Malaysian teachers". *Procedia Economics and Finance*, vol. 35, p. 674-682.

Mossholder, K. W., Bedian, A. G., y Armenakis, A. A. (1981). "Group process-work outcome relationships: A note on the moderating impact of self-esteem". *Academy of Management Journal*, vol.25, p. 575-585.

Murphy, K. R. (1989). *Dimensions of job performance*. R. Dillon y J. Pellingrino (Eds.), Testing: Applied and theoretical perspectives. New York: Praeger.

Noe, R. A., Tews, M. J., y Marand, A. D. (2013). "Individual differences and informal learning in the workplace". *Journal of Vocational Behavior*, vol. 83(3), p. 327-335.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.

Park, Y., y Jacobs, R. L. (2011). "The influence of investment in workplace learning on learning outcomes and organizational performance". *Human Resource Development Quarterly*, vol. 22(4), p. 437-458.

Park, Y., y Choi, W. (2016). "The effects of formal learning and informal learning on job performance: the mediating role of the value of learning at work". *Asia Pacific Education Review*, vol. 17(2), p. 279-287.

Peterson, T. O., y Van Fleet, D. D. (2004). "The ongoing legacy of RL Katz: An updated typology of management skills". *Management decision*, vol. 42(10), p. 1297-1308.

Pokharel, M. P., y Ok Choi, S. (2015). "Exploring the relationships between the learning organization and organizational performance". *Management Research Review*, vol. 38(2), p. 126-148.

Parsons, T. L. (2008). *Definition: Soft skills*. Fecha de consulta: 20/12/2018. Disponible en: <<http://searchcio.techtarget.com/definition/soft-skills>>.

Rapisarda, B. A. (2002). "The impact of emotional intelligence on work team cohesiveness and performance". *The International Journal of Organizational Analysis*, vol. 10(4), p. 363-379.

Ree, M. J., y Earles, J. A. (1992). "Intelligence Is the Best Predictor of Job Performance". *Current Directions in Psychological Science*, vol. 1(3), p. 86–89.

Robles, M. M. (2012). "Executive perceptions of the top 10 soft skills needed in today's workplace". *Business Communication Quarterly*, vol. 75(4), p. 453-465.

Robinson, S. L., y Bennett, R. J. (1995). "A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study". *Academy of Management Journal*, vol. 38, p. 555–572.

Robbins, S. P. (2005). *Essentials of organizational behavior* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Robinson, S. L., y Greenberg, J. (1998). *Employees behaving badly: Dimensions, determinants, and dilemmas in the study of workplace deviance*. C. L. Cooper y D. M. Rousseau (Eds.), Trends in organizational behavior. Chichester, England: Wiley.

Rojell, E. J., Pettijohn, C. E., y Parker, R. S. (2006). "Emotional intelligence and dispositional affectivity as predictors of performance in salespeople". *Journal of Marketing Theory and Practice*, vol. 14(2), p. 113-124.

Rotundo, M., y Sackett, P. R. (2002). "The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of job performance: A policy-capturing approach". *Journal of applied psychology*, vol. 87(1), p. 66- 70.

Rowden, R. (2002). "The relationship between workplace learning and job satisfaction in small to mid-sized business". *Human Resource Development Quarterly*, vol. 13, p. 407–426.

Rowden, R. y Conine, C. (2005). "The impact of workplace learning on job satisfaction in small US commercial banks". *Journal of Workplace Learning*, vol. 17, n. 4, p. 215-230.

Sambrook, S. (2005). "Factors influencing the context and process of work-related learning: Synthesizing findings from two research projects". *Human Resource Development International*, vol. 8(1), p. 101-119.

Schermerhorn J. R., Hunt, J. G., y Osborn, R. N. (2005). *Organizational behavior*. New York: Wiley.

Scullen, S. E., Mount, M. K., y Goff, M. (2000). "Understanding the latent structure of job performance ratings". *Journal of Applied Psychology*, vol. 85(6), p. 956- 970.

Schuetz, H. (2011). *Acquiring social skills - the key to professional success*. Retrieved July 21, 2013, from *Magazine for International Management*. Fecha de consulta: 9/12/ 2018. Disponible en: <<http://www.tcworld.info>>.

Shamsuddin, N., y Rahman, R. A. (2014). "The relationship between emotional intelligence and job performance of call centre agents". *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, n. 129, p. 75-81.

Smith, P. C. (1976). *Behaviors, results, and organizational effectiveness: The problem of criteria*. En: *Handbook of industrial and organizational psychology*. M. D. Dunnette (Ed.). Chicago: Rand McNally.

Stubbs Koman, E., y Wolff, S. B. (2008). "Emotional intelligence competencies in the team and team leader: A multi-level examination of the impact of emotional intelligence on team performance". *Journal of Management Development*, vol. 27(1), p. 55-75.

Sy, T., Tram, S., y O'Hara, L. A. (2006). "Relation of employee and manager emotional intelligence to job satisfaction and performance". *Journal of vocational behavior*, vol. 68(3), p. 461-473.

Sy, T., y Côté, S. (2004). "Emotional intelligence: A key ability to succeed in the matrix organization". En: *Journal of Management Development*, vol. 23(5), p. 437-45.

Universia (2018). *Las 10 habilidades blandas más solicitadas en el mercado laboral*. Fecha de consulta: 17/12/2018. Disponible en: <<http://noticias.universia.com.ar/practicas-empleo/noticia/2016/09/13/1143528/10-habilidades-blandas-solicitadas-mercado-laboral.html>>.

Tucker, M. F., Bonial, R., y Lahti, K. (2004). "The definition, measurement and prediction of intercultural adjustment and job performance among corporate expatriates". *International Journal of Intercultural Relations*, vol. 28, p. 221-251

Trujillo, M. y Rivas, L. (2005). "Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional". *Innovar*, vol.15, n.25, p.9-24.

Van Der Vegt, G. S., y Bunderson, J. S. (2005). "Learning and performance in multidisciplinary teams: The importance of collective team identification". *Academy of management Journal*, 48(3), 532-547.

Van Der Heijden, B., Boon, J., Van der Klink, M., y Meijs, E. (2009). "Employability enhancement through formal and informal learning: an empirical study among Dutch non-academic university staff members". *International journal of training and development*, vol 13(1), p. 19-37.

Van der Klink, M., Van der Heijden, B., Boon, J., y Williams Van Rooij, S. (2014). "Exploring the contribution of formal and informal learning to academic staff member employability: A Dutch perspective". *Career Development International*, vol. 19(3), p. 337-356.

Van Woerkom, M., y Croon, M. (2009). "The relationships between team learning activities and team performance". *Personnel Review*, vol. 38(5), p. 560-577.

Van Rooy, D. L., y Viswesvaran, C. (2004). "Emotional intelligence: A meta-analytic investigation of predictive validity and nomological net". *Journal of vocational Behavior*, vol. 65(1), p. 71-95.

Viswesvaran, C., y Ones, D. S. (2000). "Perspectives on models of job performance". *International Journal of Selection and Assessment*, vol. 8(4), p. 216-226.

Welbourne, T. M., Johnson, D. E., y Erez, A. (1998). "The role-based performance scale: Validity analysis of a theory-based measure". *Academy of Management Journal*, vol. 41, p. 540-555.

Wong, C. S., Law, K. S., y Wong, P. M. (2004). "Development and validation of a forced choice emotional intelligence measure for Chinese respondents in Hong Kong". *Asia Pacific Journal of Management*, vol. 21(4), p. 535-559.

Wolmarans, S., y Martins, N. (2001). "The 360 degree emotional competency profiler". *Unpublished manual. Johannesburg: Organizational Diagnostics and Learning Link International*, vol. 20, p. 326-340.

World Economic Forum (2016). *The Future of Jobs Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. Global Challenge Insight Report*. Fecha de consulta: 20/12/2018. Disponible en: < http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf>.

Wu, Y. C. (2011). "Job stress and job performance among employees in the Taiwanese finance sector: The role of emotional intelligence". *Social Behavior and Personality: an international journal*, vol. 39(1), p. 21-31.

Yozgat, U., Yurtkoru, S., y Bilginoğlu, E. (2013). "Job stress and job performance among employees in public sector in Istanbul: examining the moderating role of emotional intelligence". *Procedia-Social and behavioral sciences*, vol. 75, p. 518-524.

Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. D. (2004). "Emotional intelligence in the workplace: A critical review". *Applied Psychology: An International Review*, vol. 53(3), p. 371-399.

20. Anexos

Anexo 1. Cuestionario para trabajadores

Cuestionario sobre factores asociados al desempeño laboral

Estimado colaborador,

El presente estudio tiene el objetivo de identificar el rol del aprendizaje formal e informal, así como el de la inteligencia emocional sobre desempeño laboral dentro de la organización. Por esta razón, agradecemos tu participación en la misma.

Toda la información provista en este cuestionario es estrictamente anónima y solo será empleada para el objetivo descrito previamente. Asimismo, la información proveniente de los cuestionarios será manejada únicamente por el equipo de investigadores y se tomarán todas las medidas correspondientes para resguardar la información provista.

Sobre la base de la anonimidad y el resguardo de la información, le pedimos que responda a las preguntas y proposiciones que le presentaremos más adelante de la manera más sincera y real posible. Asimismo, le pedimos que responda a las afirmaciones tal como se encuentra la situación en la organización y no como deberían o le gustaría que fueran.

Finalmente, los resultados de la investigación serán compartidos con la organización a la que pertenece, por lo que los datos serán más certeros en la medida que sus respuestas plasmen el estado actual de su situación en la organización.

Le agradecemos por su participación.



A continuación, se presentan una serie de afirmaciones acerca de la organización en la que labora y usted. Por favor, lea atentamente los enunciados e indique en qué grado estos reflejan la situación actual en su organización.

1. Por favor, marque que grado las siguientes afirmaciones reflejan el comportamiento de la compañía con respecto a Ud., donde:

1 = Completamente en desacuerdo– 7 = completamente de acuerdo

N°		1	2	3	4	5	6	7
AF1	La compañía paga todo o parte de los costos de cursos relacionados al trabajo en Instituciones Educativas.							
AF2	La compañía apoya a los empleados con la pensión de un curso en Instituciones Educativas.							
AF3	La compañía apoya la participación de los empleados en talleres o conferencias relacionados a su trabajo.							
AF4	La compañía invierte en el entrenamiento y desarrollo de sus empleados.							
AF5	La compañía apoya la participación de los empleados en organizaciones o asociaciones relacionadas al trabajo.							
AF6	Nuestros directivos apoyan la participación de los empleados en programas de entrenamiento.							

2. Por favor, marque hasta qué grado las siguientes afirmaciones reflejan el comportamiento de la compañía con respecto a usted, donde:

1 = Completamente en desacuerdo – 7 = completamente de acuerdo

N°		1	2	3	4	5	6	7
AI1	Nuestro supervisor nos llamaría para discutir cualquier situación riesgosa o peligrosa que pueda surgir.							
AI2	A veces tengo la oportunidad de trabajar de cerca con otros colaboradores							
AI3	Cuando me uní a esta compañía, mi predecesor me enseñó cómo hacer el trabajo							

AI4	La compañía tiene reuniones con regularidad para que los empleados puedan expresar sus opiniones							
AI5	Yo aprendo de las reuniones de trabajo.							
AI6	Cuando nuestra compañía compra un nuevo equipo o máquina, los jefes nos indican como usarla.							
AI7	Cuando soy asignado a un NUEVO puesto/trabajo, mi predecesor y otros me enseñan acerca del mismo.							

3. Por favor, marque hasta qué grado las siguientes afirmaciones con respecto a usted, donde:

1 = Completamente en desacuerdo – 7 = completamente de acuerdo

N°		1	2	3	4	5	6	7
IE1	Soy consciente de mis sentimientos la mayoría del tiempo.							
IE2	Reconozco mis propias emociones.							
IE3	Realmente entiendo lo que siento.							
IE4	Siempre sé si estoy feliz o no.							
IE5	Siempre deduzco las emociones de mis amigos a partir de su comportamiento.							
IE6	Soy un buen observador de las emociones de otros.							
IE7	Soy sensible frente a los sentimientos y emociones de otros.							
IE8	Tengo buen entendimiento de las							

	emociones y sentimientos de las personas que me rodean							
IE9	Siempre me fijo metas y hago todo lo posible por obtenerlas							
IE10	Siempre me digo a mi mismo que soy una persona competente.							
IE11	Soy una persona auto motivada.							
IE12	Siempre busco hacer mi mejor esfuerzo.							
IE13	Soy capaz de controlar mi temperamento y manejar las dificultades de manera racional.							
IE14	Me siento muy capaz de controlar mis propias emociones.							
IE15	Puedo calmarme rápidamente cuando estoy muy enojado.							
IE16	Tengo buen control de mis propias emociones.							

Finalmente, por favor marque que grado las siguientes afirmaciones con respecto a Ud. donde:

1 = Completamente en desacuerdo – 7 = completamente de acuerdo

N°		1	2	3	4	5	6	7
DL1	Cumplo con los requerimientos formales de desempeño del puesto							
DL2	Mayormente completo las tareas asignadas.							
DL3	Cumplo las responsabilidades especificadas en la descripción de mi puesto							
DL4	Llevo a cabo las tareas que se esperan de mí.							

4. Finalmente, le pedimos que, por favor, complete la siguiente información acerca de usted. Recuerde que esta información es anónima y confidencial y solamente es recabada debido a que tiene relación con las variables de estudio.

	Pregunta	Respuesta
D1	¿Cuál es su edad?	
D2	¿Cuál es su sexo?	
D3	¿Cuántos años lleva trabajando en la compañía?	
D4	¿Cuál es su máximo nivel de estudios?	

Anexo 2. Confiabilidad y validez de la muestra

- **Confiabilidad:**

A través de la herramienta SPSS, se ha determinado la confiabilidad de las siguientes variables:

a) Aprendizaje formal

N° Participantes	N	%
Válido	75	100,0
Excluido	0	,0
Total	75	100,0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,952	6

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A F 1	23,89	89,853	,809	,949
A F 2	24,23	85,691	,891	,939
A F 3	23,21	97,305	,805	,948
A F 4	23,67	92,009	,896	,938
A F 5	23,53	94,766	,879	,940
A F 6	23,60	94,108	,855	,942

Fuente: Elaboración propia, 2018.

b) Aprendizaje informal

N.º Participantes	N	%
Válido	7	100,0
Excluido	0	,0
Total	7	100,0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	n.º de elementos
,823	7

**Estadísticas
de total de
elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
A I 1	29,83	67,929	,460	,816
A I 2	29,47	73,144	,400	,823
A I 3	30,77	62,151	,462	,822
A I 4	31,27	57,658	,677	,779
A I 5	30,09	62,978	,643	,788
A I 6	30,92	57,210	,698	,775
A I 7	30,37	61,129	,655	,785

Fuente: Elaboración propia, 2018.

c) **Inteligencia emocional**

N° Participantes	N	%
Válido	75	100,0
Excluido ^a	0	,0
Total	75	100,0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,892	16

**Estadísticas
de total de
elemento**

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
IE	91,27	86,739	,665	,884

1				
IE 2	91,17	87,064	,677	,884
IE 3	91,25	85,462	,720	,881
IE 4	91,25	88,111	,413	,891
IE 5	92,32	89,599	,183	,907
IE 6	92,07	86,063	,395	,894
IE 7	92,01	78,527	,641	,884
IE 8	91,97	83,188	,642	,882
IE 9	91,31	84,161	,632	,883
IE 10	91,13	84,712	,708	,881
IE 11	91,27	86,495	,557	,886
IE 12	90,95	89,024	,655	,886
IE 13	91,41	86,570	,586	,885
IE 14	91,33	84,198	,719	,881
IE 15	91,56	83,466	,581	,885
IE 16	91,32	85,166	,652	,883

Fuente: Elaboración propia, 2018.

a) **Desempeño laboral**

N.º participantes	N	%
Válido	74	98,7
Excluido ^a	1	1,3
Total	75	100,0

Estadísticas de fiabilidad	
Alfa de Cronbach	N.º de elementos
,886	4

Estadísticas de total de elemento

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
DL1	19,28	4,316	,675	,890
DL2	19,16	4,768	,771	,849
DL3	19,12	4,711	,787	,843
DL4	19,09	4,196	,804	,832

Fuente: Elaboración propia, 2018.

● **Análisis factorial**

A través de la herramienta SPSS, se ha determinado análisis factorial de las siguientes variables:

a) **Aprendizaje formal**

Matriz de correlaciones^a
a. Determinante = ,001

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,865
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	478,830
	gl	15
	Sig.	,000

Comunalidades

	Inicial	Extracción
AF1	1.000	,745
AF2	1.000	,855
AF3	1.000	,752
AF4	1.000	,868
AF5	1.000	,842
AF6	1.000	,817

Fuente: Elaboración propia, 2018

Tabla 12. Método de extracción: análisis de componentes principales

Componente	Autovalores iniciales			Total	% de varianza
	Total	% de varianza	% acumulado		
1	4,879	81,313	81,313	4,879	81,313
2	,469	7,816	89,129		
3	,232	3,869	92,997		
4	,211	3,519	96,516		
5	,120	2,006	98,522		
6	,089	1,478	100,000		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

b) Aprendizaje informal

Matriz de correlaciones^a
a. Determinante = ,066

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,715
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	192.531
	gl	21
	Sig.	,000

Tabla 13. Comunalidades

	Inicial	Extracción
AI1	1,000	,546
AI2	1,000	,642
AI3	1,000	,596
AI4	1,000	,666
AI5	1,000	,599
AI6	1,000	,680
AI7	1,000	,785

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 14. Método de extracción: análisis de componentes principales

Componente	Autovalores iniciales	S u r a s C e x t r a c i o n
------------	-----------------------	---

	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza
1	3,466	49,519	49,519	3,466	49,519
2	1,048	14,974	64,493	1,048	14,974
3	,732	10,462	74,954		
4	,689	9,845	84,799		
5	,501	7,158	91,957		
6	,368	5,251	97,208		
7	,195	2,792	100,000		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

c) **Inteligencia emocional**

Matriz de correlaciones^a
a. Determinante = 4,84E-006

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,841
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	830.197
	gl	120
	Sig.	,000

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 15. Comunalidades

	Inicial	Extracción
IE1	1,000	,701
IE2	1,000	,651
IE3	1,000	,725
IE4	1,000	,669
IE5	1,000	,731
IE6	1,000	,764
IE7	1,000	,695
IE8	1,000	,796
IE9	1,000	,764
IE10	1,000	,814
IE11	1,000	,766
IE12	1,000	,660
IE13	1,000	,714
IE14	1,000	,841
IE15	1,000	,769
IE16	1,000	,875

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 16. Método de extracción: análisis de componentes principales

Componete	Autovalores iniciales			Total	% de varianza
	Total	% de varianza	% acumulado		
1	7,270	45,437	45,437	7,270	45,437
2	1,828	11,422	56,859	1,828	11,422
3	1,727	10,791	67,650	1,727	10,791
4	1,108	6,927	74,577	1,108	6,927
5	,839	5,243	79,821		
6	,676	4,222	84,043		

Componete	Autovalores iniciales			Total	% de varianza
	Total	% de varianza	% acumulado		
7	,528	3,302	87,345		
8	,399	2,491	89,836		
9	,330	2,064	91,900		
10	,318	1,988	93,888		
11	,227	1,417	95,305		
12	,192	1,202	96,507		

Componente	Autovalores iniciales			Total	% de varianza
	Total	% de varianza	% acumulado		
13	,175	1,091	97,597		
14	,154	,964	98,562		
15	,133	,828	99,390		
16	,098	,610	100,000		

Fuente: Elaboración propia, 2018.

d) Desempeño laboral

Matriz de correlaciones^a
a. Determinante = .091

Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		,829
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	169,584
	gl	6
	Sig.	,000

Tabla 17. Comunalidades

	Inicial	Extracción
DL1	1,000	,649
DL2	1,000	,776
DL3	1,000	,794
DL4	1,000	,806

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Tabla 18. Método de extracción: análisis de componentes principales

Compon ente	Autovalores iniciales	S u n a s C e e x t r a c i o n C e
----------------	-----------------------	--

	Total	% de varianza	% acumulad o	Total	% de varianza
1	3,026	75,641	75,641	3,026	75,641
2	,461	11,535	87,176		
3	,277	6,922	94,098		
4	,236	5,902	100,000		